



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
FEDERICO II DI NAPOLI

# ASPETTI DELLA TRANSITIVITÀ NELL'ITALIANO L2 DI ARABOFONI

## Un approccio sociolinguistico

Tesi di dottorato di ricerca in Linguistica  
Dottorato in Mind, Gender and Language

Dottorando:  
RENATO PARLATO

Tutor:  
MICHELA CENNAMO

Coordinatore CdD  
Dario Bacchini

CICLO DI DOTTORATO XXXI



## INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUZIONE .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>CAPITOLO 1 LE MIGRAZIONI DAI PAESI ARABOFONI IN ITALIA E LA SITUAZIONE CAMPANA .....</b>           | <b>9</b>  |
| 1.1 IL CONTESTO CULTURALE .....   | 9         |
| 1.1.1 <i>Un dibattito politico</i> .....  | 9         |
| 1.1.2 <i>Gli errori del modello multiculturalista l'approccio interculturale</i> .....                | 11        |
| 1.1.3 <i>Gli studi statistici</i> .....   | 13        |
| 1.2 L'ITALIA E I FLUSSI MONDIALI: TRA MOBILITÀ E MIGRAZIONE .....                                     | 14        |
| 1.2.1 <i>Lo scenario mondiale ed Europeo</i> .....  | 14        |
| 1.2.2 <i>La situazione italiana in rapporto alla presenza delle popolazioni del Nord Africa</i> ..... | 18        |
| 1.3 LE COMUNITÀ IMMIGRATE NELLA REALTÀ CAMPANA .....  | 23        |
| 1.3.1 <i>Gli studi sull'immigrazione</i> .....  | 23        |
| 1.3.2 <i>La presenza nordafricana in Campania</i> .....   | 26        |
| 1.3.3 <i>La situazione minorile e l'inserimento scolastico</i> .....                                  | 30        |
| <b>CAPITOLO 2 IL MULTILINGUISMO ARABO .....</b>   | <b>35</b> |
| 2.1 LA DIFFUSIONE DELLA LINGUA ARABA NEL MONDO .....  | 36        |
| 2.1.1 <i>La grande comunità arabofona</i> .....   | 36        |
| 2.1.2 <i>Fra plurilinguismo e minoranze</i> .....   | 39        |
| 2.1.3 <i>La situazione diglossica</i> .....   | 42        |
| 2.1.4 <i>I dialetti arabi</i> .....   | 46        |
| 2.2 LA LINGUA ARABA STANDARD .....  | 50        |
| 2.2.1 <i>Il sistema triconsonantico e la sua scrittura</i> .....                                      | 51        |
| 2.2.2 <i>La sintassi della frase semplice</i> .....   | 56        |
| 2.2.3 <i>Il verbo arabo e le differenze tempo-aspettuali</i> .....                                    | 59        |
| 2.2.4 <i>I verbi transitivi e intransitivi in arabo</i> .....   | 64        |
| <b>CAPITOLO 3 IL PLURILINGUISMO ITALIANO E L'ACQUISIZIONE DEL VERBO IN L2 .....</b>                   | <b>73</b> |
| 3.1 LINGUA E IMMIGRAZIONE .....   | 73        |
| 3.1.1 <i>Gli studi sulle lingue degli stranieri</i> .....   | 74        |
| 3.2 L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO .....  | 77        |
| 3.2.1 <i>Precisazioni preliminari</i> .....   | 77        |
| 3.2.2 <i>Il ruolo dell'apprendente e i fattori ambientali</i> .....                                   | 78        |
| 3.2.3 <i>La linguistica acquisizionale e l'interlingua</i> .....                                      | 82        |
| 3.2.4 <i>Tempo e aspetto nelle produzioni degli apprendenti</i> .....                                 | 86        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.5 Selezione e apprendimento degli ausiliari perfettivi in Italiano L2 ..... | 89         |
| 3.2.6 L'Auxiliary Selection Hierarchy e il primato dell'acquisizione .....      | 91         |
| <b>CAPITOLO 4 GLI INFORMANTI E I DATI RACCOLTI .....</b>                        | <b>98</b>  |
| 4.1 METODOLOGIA .....   | 98         |
| 4.1.1 L'intervista semiguidata .....  | 100        |
| 4.1.2 Story retelling .....   | 101        |
| 4.1.3 Test sintattico sull'inaccusatività .....                                 | 102        |
| 4.2 GLI INFORMANTI .....  | 102        |
| 4.2.1 Criteri generali di selezione .....                                       | 102        |
| 4.2.2 Gli informanti selezionati .....  | 104        |
| 4.2.3 La percezione del nuovo contesto linguistico .....                        | 108        |
| 4.3 L'ANALISI DEI DATI .....  | 111        |
| 4.3.1 Performance data .....  | 111        |
| 4.3.2 Test sintattico .....   | 117        |
| 4.3.3 Sintesi .....   | 126        |
| <b>CAPITOLO 5 .....</b>   | <b>133</b> |
| 5.1 CONCLUSIONI .....   | 133        |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>140</b> |
| <b>APPENDICE I ELENCO ABBREVIAZIONI .....</b>                                   | <b>157</b> |
| <b>APPENDICE II SCHEDE INFORMANTI .....</b>                                     | <b>158</b> |
| <b>APPENDICE III QUESTIONARIO GENERALE .....</b>                                | <b>165</b> |

*«[...]Enfin, au tout dernier moment et un peu pour le principe, le public a été convié à y aller de ses propres questions. À quelques-unes, parties de la salle, des réponses avaient déjà été faites. J'étais là, dans l'assistance, et je ne sais ce qui m'a pris : sans doute ce démon qui pousse à y jeter aussi votre grain de sel quand la marmite bout. N'y tenant plus, voilà donc qui est fait avant que je m'en sois seulement aperçu :  
- Vous avez dû constater comme moi que le monde est plein d'étrangers. Qui sont les autres ?*

*Silence dans le rang des philosophes immergés, tout en bas, dans l'éclat des projecteurs, comme au fond d'un enfer tandis que nous, le public, les dominant sur nos gradins, figurions encore dans notre pénombre le purgatoire. J'ai craint alors de m'être fait mal comprendre. Je me suis expliqué :  
- Pour ce qui est de moi, je sais que je suis un étranger. Mais vous, qui êtes-vous ?*

*Même silence en enfer, mais un silence, nous le sentions, lourd de méditation. Dans notre purgatoire, il y a eu quelques rires — ou des ricane-ments ? — vite étouffés. Puis après un certain temps : une minute dans ces conditions paraît durer l'éternité, l'un des philosophes a eu cette réponse :  
- Nous autres.*

*C'en est resté là, le sort de ma question avait été ainsi réglé.  
On m'a soufflé à l'oreille que le seul qui se soit donné la peine de me répondre était un certain M. Derrida, Jacques. [...]»*

(Mohammed Dib, L'arbre à dire)

## INTRODUZIONE

Nel dialogo citato nell'incipit tra lo scrittore Mohammed Dib ed il suo collega filosofo Jacques Derrida viene evidenziato un problema molto importante che riguarda il riconoscimento dell'altro, tema molto caro ad entrambi. Nativi francesi nell'Algeria pre-indipendenza, essi si inseriscono bene all'interno di quel filone di pensatori nati nel Nord Africa che utilizzano la lingua francese come strumento per esprimere temi legati alla loro identità. Il brevissimo dibattito che ruota attorno alla contrapposizione fra l' "io straniero" ed il "voi altri" (chi siete?) viene semplificato e volutamente banalizzato in un'inclusiva risposta "noi, altri". La contrapposizione "noi" e "loro" viene dunque trasformata in un "noi collettivo" di condivisione, in cui gli attori in gioco sono rappresentati dalla collettività linguistica nel suo insieme. Tuttavia, la domanda in parte resta aperta ed è sempre utile interrogarsi su chi sia l'altro proprio per avere la possibilità di riconoscerlo con le sue specificità e poter infine riconoscere anche se stessi.

Chi è dunque l'altro? Chi è lo straniero? Con la fine del colonialismo europeo nell'Africa e nel Medio-Oriente e il corrispondente aumento del flusso di persone proveniente dalle diverse regioni del mondo, negli ultimi trent'anni l'Italia è diventata una delle principali mete dei migranti ed una delle porte privilegiate di ingresso verso l'Europa occidentale. L'Italia si è trasformata rapidamente, a cavallo degli anni Settanta dello scorso secolo, da terra di emigrazione a meta di immigrazione: se nel periodo compreso tra il 1946 ed il 1970 il saldo migratorio complessivo (differenza tra

le partenze e gli arrivi/ritorni nel nostro paese) registrava le 3.140.000 unità, negli anni successivi questa stima è andata azzerandosi fino a raggiungere valori positivi per gli ingressi nel nostro paese solo sul finire degli anni Ottanta<sup>1</sup>. La popolazione italiana si è dunque confrontata quotidianamente con un numero sempre crescente di immigrati, passando in quarant'anni da 150.000 a più di 5 milioni di cittadini stranieri sul proprio territorio; stranieri che in molti casi provengono da paesi culturalmente e geograficamente molto distanti, quali la Cina, il Marocco e lo Sri Lanka.

L'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione (8,3% su 60 milioni) rientra sotto la media europea e non dovrebbe destare particolare attenzione, ma il dibattito politico sull'immigrazione sembra quotidianamente voler dare un'idea diversa dell'integrazione, evidenziandone i fallimenti. La presenza delle popolazioni immigrate in Italia e la loro integrazione rappresenta una sfida che riguarda e coinvolge tutti, mettendo obbligatoriamente in discussione i nostri valori e l'idea che abbiamo di noi stessi come comunità o nazione.

Dal punto di vista linguistico, questa ormai stabile presenza degli immigrati ha messo in discussione una già storica frammentarietà linguistica interna. Gli studi sul plurilinguismo italiano si son trovati di fronte ad una nuova sfida, dopo anni in cui l'attenzione era concentrata soprattutto sul rapporto della lingua italiana con i suoi dialetti, o sullo studio delle interazioni delle tante lingue italiane esportate nel mondo dai nostri migranti in contatto con le nuove realtà linguistiche (Vedovelli 2011). Negli ultimi trent'anni si è invece potuta osservare la formazione di un *neoplurilinguismo* molto interessante, caratterizzato dalla convivenza dell'italiano (e delle sue tante varietà) con un numero sempre più cospicuo di nuove *lingue immigrate* quotidianamente parlate sul nostro territorio (Bagna, Machetti & Vedovelli 2003). Le *lingue immigrate* si distinguono dalle lingue degli immigrati (singole e non radicate) in quanto le prime rappresentano vere e proprie lingue vive, parlate da comunità anche numerose di persone che hanno deciso di stabilirsi sul nostro territorio. La reale incidenza delle lingue immigrate sulla lingua italiana potrà essere studiata probabilmente soltanto nei prossimi decenni, ovvero quando queste lingue si saranno

---

<sup>1</sup>Fonte dati: Dossier Immigrazione IDOS/Istat. Si veda il capitolo I.

realmente stabilizzate su più generazioni; è tuttavia possibile cominciare a elaborare una mappatura provvisoria della situazione plurilingue nel nostro paese e del rapporto di queste nuove comunità con la lingua italiana.

Lo studio dell'interlingua degli apprendenti relativamente alla codifica di un aspetto della transitività, la selezione degli ausiliari perfettivi, da parte di immigrati arabofoni nel contesto campano e napoletano, ci dà la possibilità di poter approfondire alcune tematiche molto interessanti. In primo luogo, sembrano confermate le ipotesi del filtro affettivo di Krashen (1981) e dei differenti modelli multidimensionali secondo cui le motivazioni strumentali ed affettive influiscano in modo determinante sull'apprendimento di una lingua seconda. Gli apprendenti che riscontrano più difficoltà sono infatti quelli che hanno ricreato nel nostro paese una situazione vitale e lavorativa apparentemente non dissimile da quella del loro paese di partenza. L'impegno per vedere riconosciuto uno status giuridico (nel caso dei richiedenti asilo) e la voglia di conoscere ed interagire con la nuova realtà ha invece influito in maniera determinante per un apprendimento più rapido della L2.

Con l'eccezione di pochi studi (Giuliano 2010; 2012; 2014; Maturi 2016; Maturi e Vitolo 2017; Orletti 1988), l'analisi dell'interlingua di apprendenti di Italiano in contesto spontaneo è stata per la maggior parte condotta nel nord-Italia (Progetto di Pavia e Università consorziate). Restano ancora inesplorate la specificità dell'influenza delle varietà campane sull'apprendimento della nuova L2 e la specificità degli apprendenti osservati, in quanto tutti i soggetti intervistati provengono dai paesi del Nord Africa e dell'Africa sub-sahariana in cui la prima lingua è l'arabo ed in cui coesistono situazioni di plurilinguismo e diglossia fra varietà simili.

Il lavoro presentato, pertanto, analizza il comportamento degli apprendenti relativo alla acquisizione degli ausiliari perfettivi con i verbi intransitivi. L'apprendimento dell'ausiliazione perfettiva nel caso degli arabofoni è estremamente particolare, perché nella morfologia della loro prima lingua non è previsto un verbo ausiliare per marcare l'aspetto perfettivo e gli apprendenti quindi sono obbligati o ad imparare questa distinzione o a trovare strategie alternative, quali ad esempio l'utilizzazione di strutture apprese per una lingua tipologicamente e sintatticamente più vicina all'italiano, quale il francese.



L'obiettivo finale della ricerca è quindi osservare quali siano le strategie acquisite dagli apprendenti per codificare i differenti verbi intransitivi, e vedere se e in che misura i dati acquisizionali riflettano la gerarchia di selezione degli ausiliari formulata da Sorace (2000), per la quale i parlanti nativi e gli apprendenti di una lingua hanno intuizioni abbastanza nette nel determinare gli ausiliari dei cosiddetti *core verbs* (*primato dell'acquisizione dei core verbs*), identificabili da tratti semantici specifici del verbo e dal ruolo tematico dei partecipanti all'evento. Quindi nel corso della discussione si esplora la capacità degli apprendenti di riconoscere i valori semantici e azionali del verbo e si verifica se invece essi facciano ricorso ad altre strategie per distinguere i verbi inaccusativi ed intransitivi.

Il lavoro è suddiviso in cinque capitoli. Il primo capitolo descrive il fenomeno migratorio in Italia ed in Campania, con particolare riferimento alle popolazioni arabofone provenienti dal continente africano.

Il secondo capitolo illustra il multilinguismo nel mondo arabo, caratterizzato dalla compresenza di più varietà della stessa lingua, operanti in contesti diversi, e descrive alcuni aspetti della grammatica dell'arabo, in particolare la sintassi del verbo e la codifica delle distinzioni tempo-aspettuali.

Il terzo capitolo approfondisce il rapporto tra lingua ed immigrazione in Italia, presentando una sintesi del plurilinguismo italiano e degli studi sulle interlingue degli apprendenti e dei processi di acquisizione delle marche tempo-aspettuali del verbo italiano. La discussione è incentrata sulla codifica della intransitività scissa e sul *primato dell'acquisizione* ipotizzato da Sorace, che rappresenta il punto centrale dell'indagine linguistica in questo lavoro.

Il quarto capitolo descrive la metodologia usata per la raccolta dati ed il campione selezionato per la ricerca svolta, e ne presenta i risultati sintetizzati.

Il quinto capitolo è invece dedicato alle conclusioni e vengono inoltre avanzate delle osservazioni sulle possibili prospettive per ulteriori studi ed approfondimenti.



# Capitolo 1

## LE MIGRAZIONI DAI PAESI ARABOFONI IN ITALIA E LA SITUAZIONE CAMPANA

*Il migrante moderno è colui che più intensamente delinea questa costellazione.  
Sospeso nell'intersecarsi di un'espropriazione economica, politica e culturale,  
è colui/colei che porta le frontiere dentro di sé.  
(Iain Chambers, *Le molte voci del Mediterraneo*)*

### 1.1 Il contesto culturale

#### 1.1.1 Un dibattito politico

Negli ultimi anni in Italia e in Europa è stata ampiamente dibattuta la questione dei migranti ed è molto difficile orientarsi in un varietà di informazioni e *fake-news* che ormai popolano *media* e *social network*. La quotidiana presenza nei telegiornali, fra la cronaca nera e quella politica, di notizie riguardanti sbarchi (avvenuti e negati) e di dibattiti continui sul binomio sicurezza-immigrazione, allenano alle più strane associazioni, connotando negativamente un fenomeno che in realtà nella maggioranza dei casi non fa notizia; come se la presenza di immigrati fosse un'epidemia da scongiurare per quella parte di società che all'occasione si risveglia italiana, europea e/o cristiana. Tuttavia, come riporta Ilvo Diamanti nel Rapporto del 2016 della Carta di Roma<sup>2</sup>, gli “*immigrati e l'immigrazione, assai più del paese, hanno invaso i media*”, con almeno dieci notizie al giorno dedicati all'argomento nei telegiornali; notizie prontamente commentate dai politici di turno ospitati nelle varie trasmissioni

---

<sup>2</sup> La Carta di Roma è un protocollo deontologico per una informazione corretta sul tema dell'immigrazione redatto e sottoscritto nel 2008 da tutti gli appartenenti al sindacato dei giornalisti (FNSI) e dal Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti (CNOG). Definizione presa dal sito dell'Associazione Carta di Roma.

televisive, da quelle a sfondo politico a quelle di costume. Osserva ancora Diamanti, il tema dell'immigrazione ha anche ormai lasciato il tono di clamore e ha assunto quello di "*normalità dell'emergenza continua*" (Diamanti 2016: 9-10). Come conseguenza, lo stesso linguaggio comune ha finito per abituarsi a non rendere più neutrali o sconosciute parole quali "richiedente asilo", "migrante economico", "rifugiato politico", "cittadinanza", "clandestini", "ONG" o "accoglienza". Ogni parola viene scelta e sembra specializzarsi nel tempo, seguendo dei suoi percorsi a seconda dell'utilità politica: ad esempio la parola "clandestino" (connotata negativamente) nell'ultimo anno è stata usata molto di meno, sostituita dalla parola "rifugiato" (che denota uno status giuridico) quando si vuole accusare la persona che ha commesso un reato, per sottolineare la necessità di un inasprimento delle leggi sull'accoglienza (Lai & Agalliu 2017: 245).

Il dibattito politico in televisione e sui social network ha dunque abituato lo spettatore a schierarsi, cosa che molto spesso non porta ad un approfondimento o conoscenza dell'argomento in questione, ma a ragionare più sulla dialettica dello schieramento o per semplici associazioni e simpatie, alimentando false rappresentazioni sociali di fenomeni che hanno una dimensione reale e sono scientificamente analizzati. Di conseguenza l'immigrato, nell'immaginario, diventa spesso l'extracomunitario (sebbene la comunità di gran lunga più rappresentata in Italia siano i romeni, cittadini dell'Unione Europea a tutti gli effetti), l'africano è sempre musulmano e viene chiamato marocchino<sup>3</sup> e il migrante si trova quasi sempre in una situazione di illegalità ed è di conseguenza un criminale (Macioti & Pugliese 2010:104). Questa visione alimenta stereotipi negativi e una divisione tra un "noi" e un "loro" che non favorisce la coesione sociale, ma determina ulteriori tensioni in una società già fortemente frammentata a causa delle ripetute crisi economiche. I dati sugli episodi di razzismo in Italia sono allarmanti: come raccolto da l'UNAR (Unione Nazionale Antidiscriminazioni Razziali), su 2.939 istruttorie per casi segnalati di discriminazione nel 2016, 2.652 sono risultati pertinenti e il 69% di queste riguardano

---

<sup>3</sup> Il pregiudizio secondo cui ogni immigrato africano sia marocchino non è ben visto dai membri delle altre comunità africane, come viene evidenziato dagli stessi immigrati nelle interviste da me condotte.

atti discriminatori per motivi etnico razziali, il che vuol dire all'incirca 1.800 casi con una media di 5 episodi di discriminazione razzista al giorno (IDOS 2017).

### 1.1.2 *Gli errori del modello multiculturalista l'approccio interculturale*

Dall'altro lato, non è possibile negare ai propri occhi un evidente “*rovesciamento dei margini verso il centro*” (Mellino 2012), e questa forte pulsione mondiale che nell'ultimo secolo ha mosso centinaia di milioni di persone in una migrazione perenne. L'Europa è costretta a svolgere un ruolo attivo positivo in questo processo mondiale, riconoscendo sia le sue responsabilità che la sua millenaria o recente storia consistente in migrazioni, evangelizzazioni e colonizzazioni dei posti più reconditi del mondo che non hanno mai scelto di rinunciare alla loro cultura in favore del mito occidentale. La presenza dei migranti in Europa non può che farsi sentire attraverso tutte le sue narrazioni possibili e non si può certamente credere che il migliore modello di accoglienza sia quello di accettare passivamente un multiculturalismo di fatto sul modello del *melting-pot* statunitense. Il modello multiculturalista parte dal presupposto che ognuno faccia esperienza del mondo attraverso le proprie categorie, che sono diverse per ogni cultura, ed è importante per la comunità (nella sua globalità) che tutte le differenti culture vengano preservate e tutelate in quanto è nella identità culturale che si rivela l'identità individuale, che deve essere inviolabile (Tani 2015: 90-98). Tuttavia, se questo tipo di modello è utile per preservare “sacche” culturali che altrimenti scomparirebbero velocemente distrutte dalla cultura dominante e più forte, d'altro canto esso porta a creare delle società “capsulizzate”, fatte di tante isole non in contatto tra di loro. Inoltre, sostiene Bauman (2001: 137-139) che questo tipo di approccio serve più a mascherare “*l'indifferenza verso la differenza*” che ad affrontare le questioni connesse alla diversità:

La nuova indifferenza alla differenza viene teorizzata come riconoscimento del “pluralismo culturale”: la linea politica pervasa e supportata da tale teoria si chiama “multiculturalismo”. A quanto pare, il multiculturalismo è guidato dal postulato della tolleranza liberale e dall'attenzione per il diritto delle comunità all'autoaffermazione e al pubblico riconoscimento delle identità da esse prescelte (o esercitate). Tuttavia, esso si esplica come una forza essenzialmente conservatrice: il suo effetto è una ridefinizione delle ineguaglianze, qualcosa che difficilmente susciterebbe l'approvazione pubblica, come “differenze culturali” da rispettare e coltivare. (Bauman 2001: 137)

In questo contesto, tutte le domande di riconoscimento si rivelano sterili se non rientrano in un discorso di redistribuzione delle scelte. Il discorso multiculturalista dovrebbe dunque essere fatto per Bauman (2001) solamente in presenza di una critica alla società divisa per scomparti. Discorso simile è fatto tra i *postcolonial studies*, che oltre a fare una critica al multiculturalismo e alla degenerazione “*mercificata dei cultural studies ormai privi di qualsiasi istanza di cambiamento dello stato delle cose*” (Mellino 2012: 22), provano a riportare tutte le discussioni sulle migrazioni, cittadinanza e razzismo alle cause endemiche di questi fenomeni, rivedendoli come gli effetti dei colonialismi europei nel sud del mondo che solo ora sta reclamando la propria posizione, attuando un colonialismo inverso. Il dibattito è comunque ricondotto all’interno di un paradigma di lotta e contestazione al sistema neoliberista, il quale volutamente (con un’intenzionalità definita) crea *enclave* di divisione tra le diversità (Petti 2007), per poter formare nuove categorie di non-cittadini ridotti a “nuda vita”, esclusi dal sistema dei diritti e del welfare (Agamben 1995; Mellino 2012; Ong 2013).

Un approccio diverso dal multiculturalismo è dato dall’interculturalismo, che si pone in opposizione al primo soprattutto per le pratiche di integrazione. Pur riconoscendo entrambi il valore dell’altro, l’approccio interculturale si pone l’obiettivo di una maggiore consapevolezza della cultura dell’altro, creando una rete di scambi di conoscenze utili non solo a conoscere chi è diverso da noi, ma anche ad acquisire una maggiore consapevolezza della propria cultura, relativizzandola senza sminuirla. Alla base dell’interculturalismo c’è dunque il dialogo finalizzato alla reale integrazione dello straniero o della sua comunità. Purtroppo, questo tipo di approccio se non globalmente sostenuto da tutti i soggetti (Stato, popolazione indigena e comunità allogena) alla lunga si trasforma in un multiculturalismo di fatto che, come già osservato, può creare delle vere e proprie comunità separate tra di loro e degenerare in tensioni sociali e visioni distorte dell’altro.

### 1.1.3 *Gli studi statistici*

Oltre alle situazioni di reale integrazione sociale delle comunità immigrate, ed all'opera sul territorio di tutte le associazioni che si impegnano per costruire ponti tra le differenti comunità, anche gli studi statistici sono utili per descrivere il fenomeno migratorio, dando un notevole contributo agli studi sul multiculturalismo e interculturalismo grazie all'osservazione di numeri e statistiche che possono aiutare a descrivere la parte della realtà maggiormente visibile. Oltre a tutti i dati statistici raccolti da enti pubblici (Istat, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, MIUR), o agli studi condotti in ambito accademico e in altri istituti di ricerca, un buon esempio di contributo riassuntivo è rappresentato dal Dossier Statistico dell'Immigrazione (IDOS) che negli ultimi ventisette anni è cresciuto gradualmente e di pari passo al fenomeno migratorio in Italia. Si è passati, infatti, dalla pubblicazione di un volume redatto dalla *Caritas* e dall'associazione *Migrantes* con scopi conoscitivi e filantropici, alle pubblicazioni annuali del *Centro Studi e Ricerche IDOS* che ha cercato negli anni di avvalersi sempre più del contributo di specialisti del settore (quali ad esempio: studiosi, operatori sociali e giornalisti). Un altro grosso contributo dato al settore è quello della Fondazione ISMU (*Iniziativa e Studi sulla Multietnicità*), che, oltre a pubblicare annualmente un suo report di analisi sui dati statistici nazionali, ha istituito una collana specifica dedicata alle tematiche migratorie e ai suoi risvolti sociali in Italia. L'evoluzione di questo tipo di lavori ci trasmette bene l'idea di come tutto il fenomeno migratorio negli anni si sia differenziato e quali siano stati i cambiamenti sociali avvenuti nel nostro paese.

Nelle prossime pagine proveremo a tracciare un breve profilo del fenomeno migratorio da paesi arabofoni in Italia, focalizzando l'attenzione principalmente sulla regione Campania. Infatti, prima di affrontare le questioni linguistiche riguardanti l'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati arabofoni, può essere utile e interessante osservare i dati in relazione alla reale presenza di questi stranieri sul nostro territorio e dei loro processi di integrazione nel "nuovo" contesto.

Va precisato inoltre che in questo lavoro ci concentreremo nello specifico sugli immigrati arabofoni provenienti dai paesi del Nord Africa, che in questo caso utilizzeremo in un'accezione geografica più estesa geografica, includendo anche i

paesi dell'Africa Occidentale e dell'Africa Sahariana che riconoscono la lingua araba come prima lingua, sia nel parlato che nell'istruzione, nell'informazione e nell'amministrazione<sup>4</sup>. Osserveremo dunque la presenza di immigrati dai seguenti nove paesi: Algeria, Ciad, Egitto, Libia, Marocco, Mauritania, Sudan, Sud Sudan e Tunisia<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda la motivazione di questa scelta, che ha portato alla non inclusione di tutti i paesi del Medio Oriente e della Penisola Araba, si rimanda al capitolo II.

## **1.2 L'Italia e i flussi mondiali: tra mobilità e migrazione**

### *1.2.1 Lo scenario mondiale ed Europeo*

Osservando i dati United Nations (2017a) spiccano molti valori interessanti, soprattutto se confrontati alla situazione migratoria all'inizio del millennio. Il primo dato che colpisce è l'enorme numero (253 milioni nel 2017, 244 milioni nel 2016) di persone coinvolte nel flusso migratorio mondiale, con un tasso di crescita annuale del 2,2 % rispetto al 2000 (173milioni). Sommando il numero dei migranti internazionali a quello delle persone migranti all'interno dello stesso paese (750 milioni), e confrontando questa nuova stima al totale della popolazione mondiale (7 miliardi e 600milioni), ci si rende conto che nel mondo all'incirca una persona su sette è migrante rispetto al luogo in cui risiede. Forse qui può essere utile ricordare la distinzione operata da Fellmann et al. (2007: 62) tra i due tipi di mobilità dell'uomo sul territorio, ovvero la circolazione e la migrazione. Mentre la prima consiste nello spostamento (temporaneo, anche quotidiano) di un essere umano che non ha intenzione di trasferire

---

<sup>4</sup> Per descrivere l'insieme dei paesi presi come riferimento utilizzeremo indistintamente le espressioni Nord Africa o Nord Africa esteso o Africa araba/arabofona. Queste ultime due espressioni non trovano un riscontro nella letteratura e le utilizzeremo esclusivamente per semplificare e riassumere una macro-collettività definita da fattori linguistico-culturali comuni.

<sup>5</sup> Tra i paesi africani di lingua araba abbiamo escluso in questa lista il Sahara Occidentale per una motivazione prettamente statistica. Infatti, il Sahara Occidentale (o Repubblica Democratica Araba dei Sahrawi) è una regione alle prese da più di quarant'anni con una lotta di rivendicazione di indipendenza dal governo marocchino, indipendenza che di fatto non è ancora stata realmente ottenuta tramite un referendum interno. Il mancato riconoscimento di questo nuovo stato da parte del Marocco rende ancora difficile un'identificazione legale dei suoi cittadini, che tra i dati statistici italiani sono ancora totalmente assenti od inclusi fra i cittadini marocchini.



la propria residenza (ad esempio uno studente fuori sede), per migrazione si intende “l’impegno a più lungo termine legato alle decisioni di lasciare permanentemente la terra d’origine per trovare residenza in una nuova ubicazione”.

All’incirca la metà dei migranti internazionali (48,4%) è di sesso femminile, mentre l’età media generale è di 39,3 anni; l’incidenza degli “stranieri” sul totale della popolazione mondiale corrisponde invece al 3,3%<sup>6</sup>.

Sono dunque inclusi in questi calcoli sia i cosiddetti migranti volontari (o economici) che le persone che, pur essendo nate nel paese in cui risiedono attualmente, non hanno o non hanno ancora ottenuto la cittadinanza del nuovo paese e che quindi risultano ancora come stranieri e cittadini di un altro Stato. Sono inoltre incluse le cosiddette migrazioni forzate o indotte, anche se non è facile stabilire a livello giuridico quando un richiedente asilo in un altro paese rientri tra le migrazioni forzate, indotte o volontarie<sup>7</sup>; così come allo stesso tempo è difficile definire come migrazione totalmente volontaria il percorso che porta un uomo o una donna ad abbandonare il paese d’origine in cui, per condizioni ambientali ostili, vivevano sotto la soglia minima di povertà.

Un altro aspetto interessante da osservare è che il continente africano non è quello più coinvolto nelle migrazioni internazionali (36 milioni, il 13,4 % di 253 milioni) ma il terzo, molto dopo il continente asiatico (106 milioni, 39,6%) e quello europeo (61 milioni, 25,9%). Su queste percentuali ovviamente influisce molto l’estensione del continente asiatico e il fatto che l’India e la Cina siano i primi due stati al mondo per numero di abitanti e, quasi implicitamente, il primo e il quarto per origine di migranti

---

<sup>6</sup> Si tenga conto anche della presenza di stati, generalmente molto piccoli, dove il numero di residenti immigrati è superiore al totale dei cittadini; tra questi gli Emirati Arabi Uniti (incidenza del 88%), Kuwait (75,5 %) e Liechtenstein (65%).

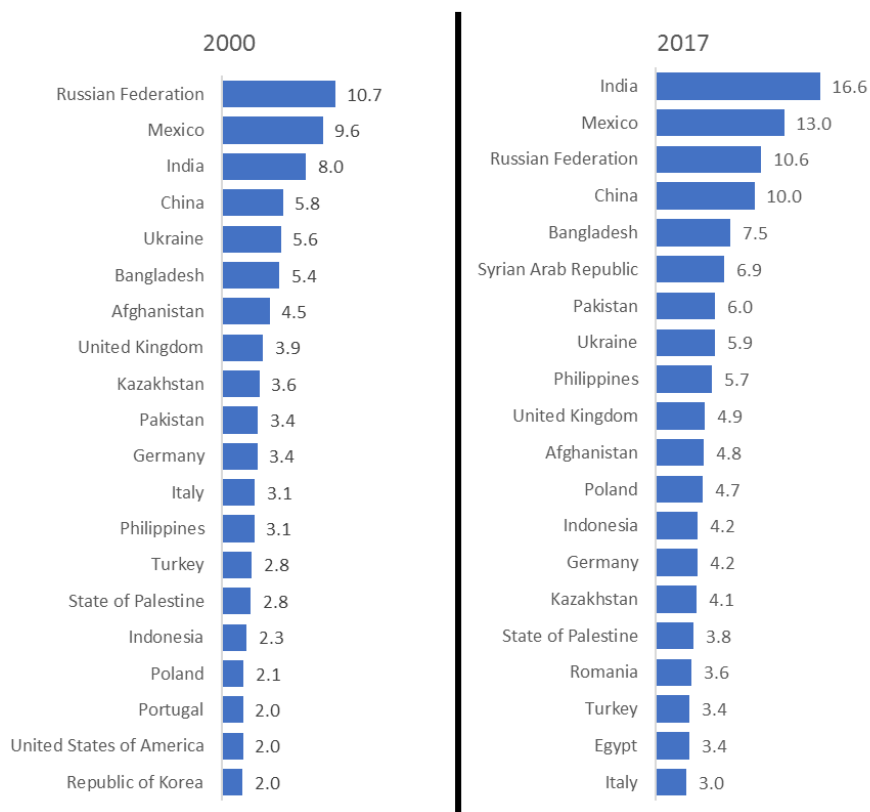
<sup>7</sup> Secondo la Convenzione di Ginevra sui rifugiati del 1951, il richiedente asilo è colui il quale presenta in un altro stato domanda di riconoscimento dello status di rifugiato o altre forme di protezione internazionale. Secondo l’articolo 1 della suddetta convenzione, lo status di rifugiato viene riconosciuto quando “[una persona,] nel giustificato timore d’essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua cittadinanza, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato; oppure a chiunque, essendo apolide e trovandosi fuori del suo Stato di domicilio in seguito a tali avvenimenti, non può o, per il timore sopra indicato, non vuole ritornarvi”.

In: [https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione\\_Ginevra\\_1951.pdf](https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione_Ginevra_1951.pdf)

(17 e 10 milioni rispettivamente); migranti che in ogni caso si ricollocano generalmente all'interno dello stesso continente asiatico dato che solo 42 milioni (su 106 milioni) vive in altri continenti. Per quanto riguarda i migranti africani, generalmente uno su due preferisce migrare in un altro Stato del suo continente, mentre solo il 26% di quelli migrati all'estero (circa 9 milioni di persone) si trova attualmente in Europa (3 milioni in Francia). Questo dato mette in qualche modo in discussione il pregiudizio eurocentrico secondo cui le migrazioni siano “sempre” dirette sull'asse Sud – Nord del mondo (paesi poveri vs. paesi ricchi) (Macioti & Pugliese 2010: 13), mentre poco peso viene dato alle migrazioni in quanto fenomeno globale (dunque: con delle cause) al di fuori dei confini dell'Europa e del Nord America.

Come osservato, l'Europa (in quanto continente) vede all'incirca 61 milioni di suoi cittadini in situazione di mobilità migratoria ed è il secondo continente al mondo per numero di migranti fuori dai confini nazionali. Fra gli stati con più emigrati ci sono l'Ucraina (5,9 milioni), il Regno Unito (4,9 milioni), la Germania (4,2 milioni) e l'Italia (3 milioni). Di questi 61 milioni di migranti europei, in ogni caso, il 67% (circa 41 milioni) risiede all'interno dello stesso continente europeo, dato in buona parte motivabile dagli accordi che favoriscono la libera circolazione delle persone all'interno dell'area Schengen.

**Figura 1. I venti maggiori paesi per area di origine dei migranti internazionali, 2000 e 2017. Numero di migranti (milioni). Fonte: United Nations 2017a.**



Per quanto riguarda invece la presenza di persone immigrate, osserviamo che attualmente in Europa ci sono all'incirca 78 milioni di stranieri (incidenza del 10,5%) di cui circa la metà proveniente da altri paesi europei; l'altra metà di immigrati arriva prevalentemente da paesi a forte pressione migratoria (PFPM), a conferma della tendenza mondiale secondo cui il 64% delle migrazioni mondiali (165 milioni di persone) vive o è diretta verso *high income countries*. I paesi europei che ospitano più stranieri sono la Germania (12,2 milioni), la Federazione Russa (11,9 milioni), il Regno Unito (8,8 milioni), la Francia (7,9 milioni), la Spagna (5,9 milioni) e l'Italia (5,9 milioni). Quelli con un'incidenza maggiore sul totale della popolazione sono

invece la Svizzera (29,6%), l'Austria (19%), la Svezia (17,6%), la Germania (14,8%), la Spagna (12,8%), la Francia (12,2%) e l'Italia (10%)<sup>8 9</sup>.

### *1.2.2 La situazione italiana in rapporto alla presenza delle popolazioni del Nord Africa*

Considerando i dati illustrati in §1.2.1 da una prospettiva prettamente italiana, l'Italia è il sesto Stato in Europa per numero di immigrati (quasi 6 milioni), il settimo per incidenza reale sul totale della popolazione (10% su 60 milioni), e con i suoi 3 milioni di cittadini emigrati è tra i venti stati con più migranti nel mondo. Dunque, il paese si trova perfettamente allineato nelle stime di un fenomeno che coinvolge tutto il mondo, con i nostri connazionali migranti protagonisti attivi.

Con questo sguardo possiamo ora considerare altri dati che possono aiutare a comprendere meglio l'immigrazione dai paesi nord-africani, in particolare il Marocco, l'Egitto, la Tunisia e l'Algeria, i paesi più rappresentati in Italia e in Campania.

Osservando la popolazione immigrata in Italia, i cittadini stranieri regolarmente presenti sono 5.359.000, di cui 3.714.137 cittadini non comunitari<sup>10</sup>. Come si può vedere nella Figura 2, la presenza di cittadini non comunitari in Italia è abbastanza eterogenea, e vi spiccano in particolare gli stranieri originari del Marocco (454.817) e dell'Albania (441.838), che sono tra quelli di più antica data di arrivo in Italia.

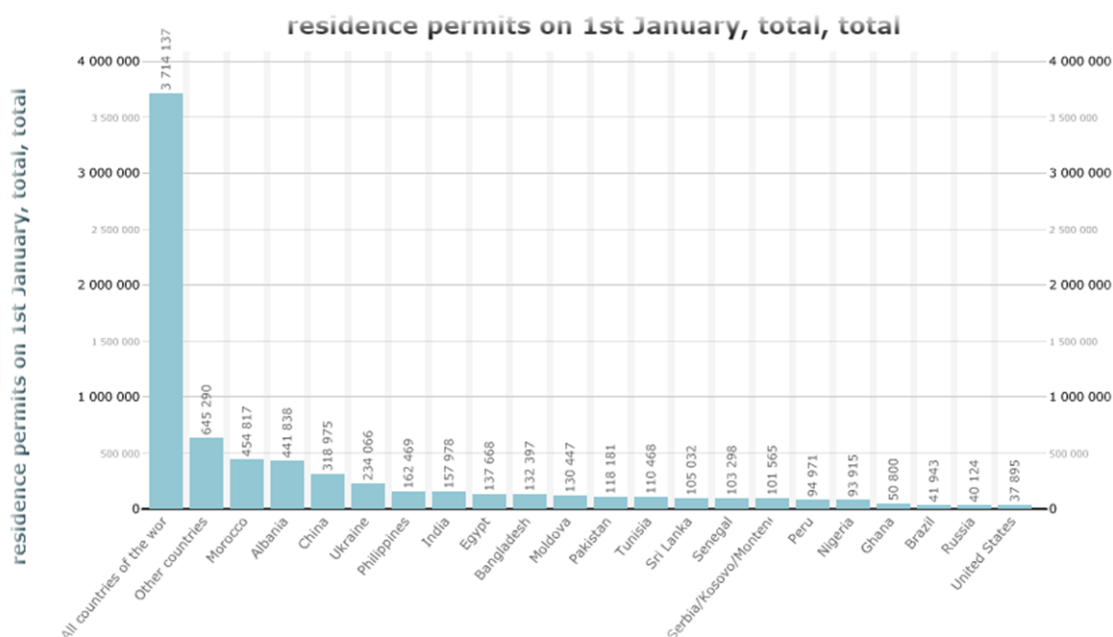
---

<sup>8</sup> Abbiamo escluso da questo elenco i paesi con la popolazione totale inferiore ai 100.000 abitanti.

<sup>9</sup> Per quanto riguarda un approfondimento sulla percezione dei cittadini europei nei confronti della reale presenza immigrata in Europa, si consiglia la lettura dell'articolo pubblicato il 27 agosto dall'Istituto di ricerca Cattaneo e consultabile al sito:

<http://www.cattaneo.org/wp-content/uploads/2018/08/Analisi-Istituto-Cattaneo-Immigrazione-realt%C3%A0-e-percezione-27-agosto-2018-1.pdf>

<sup>10</sup> Il già citato Rapporto delle Nazioni Unite indica 5.907.000 di immigrati in Italia, mentre quello del XXIII Rapporto Ismu Sulle Migrazioni 2017 riporta 5.958.000 presenze tra regolari e non, stimando circa 491mila persone senza il relativo permesso di soggiorno. Nelle prossime pagine, ove non specificato, faremo riferimento ai cittadini stranieri regolarmente presenti sul territorio, non ignorando ovviamente il peso specifico che la presenza degli irregolari ha sul totale.



**Figura 2. Cittadini non comunitari residenti il 1° Gennaio 2017. Prime venti nazionalità. Fonte: Rielaborazione personale dei Dati Istat.**

Il fenomeno delle migrazioni in Italia è solo relativamente recente e ha sviluppato delle caratteristiche leggermente diverse rispetto agli altri stati europei, aspetto che si è poi rivelato determinante anche nell'elevata differenziazione tra le cittadinanze degli immigrati in Italia, che al momento conta 192 nazionalità differenti sul proprio territorio.

Se, nel secondo dopoguerra, le migrazioni nel resto dei paesi europei sono state frutto di strategie nazionali<sup>11</sup> o il riflesso di vecchie politiche coloniali (Inghilterra e Francia), gli arrivi in Italia sono stati all'inizio per lo più spontanei o collegati a motivi religiosi o di studio (Bettin & Cella 2014). Il 1973 rappresenta per il nostro paese una data importante in quanto si è definitivamente raggiunto un saldo positivo tra migranti in entrata e quelli in uscita, complice anche il ritorno di molti italiani dall'estero visto l'assestamento della situazione economica in Italia (Bonifazi 2007: 75). Si è dunque passati in pochi anni dalle 47 mila presenze straniere nel 1952 alle 147 mila presenze

<sup>11</sup> Alcuni paesi europei come la Germania e la Svezia hanno attuato per diversi anni delle vere e proprie politiche orientate a favorire l'immigrazione per potere fornire una nuova forza lavoro a tutte le nascenti industrie.

del 1973, alle 211 mila nel 1981 e alle 356 mila del 1991 (dati Einaudi 2007, in Bettin & Cela 2014)<sup>12</sup>.

Un ruolo determinante in questo aumento è stato svolto dall'immigrazione proveniente dagli altri paesi del Mediterraneo. Mentre, infatti, fino agli anni Settanta la presenza immigrata era caratterizzata principalmente da cittadini statunitensi e da altri cittadini europei (Bettin & Cela 2014: 19), negli ultimi vent'anni dello scorso secolo si è verificato un arrivo considerevole di persone provenienti dall'Europa dell'est (ad esempio, Romania e Albania), dalle Filippine e dal Nord Africa che cercavano in Italia nuove opportunità lavorative.

Secondo il modello avanzato da Ullmann per i flussi di merci e ripreso e adattato da Fellmann per i flussi umani, per rendere possibile un'interazione spaziale (e umana) c'è bisogno della contemporanea presenza di più fattori, ovvero: 1) che un luogo abbia qualcosa che l'altro luogo non ha (*complementarietà*); 2) che i due luoghi siano vicini e facilmente raggiungibili, con costi dello scambio accettabili (*trasferibilità*); 3) che non ci siano opportunità migliori allo stesso costo (*opportunità interposta*) (Fellmann et al. 2007: 57). La situazione italiana rispondeva perfettamente alle richieste delle nuove realtà migranti, presentandosi con un'economia in ripresa ed espansione, una posizione geografica comoda e centrale e, non ultima, una quasi totale assenza di politiche sull'immigrazione e leggi che negli altri stati europei cominciavano a limitare l'accesso ai cittadini stranieri e non comunitari (Bonifazi 2007: 83). Da un punto di vista culturale, la percezione dell'Italia da parte del migrante, prima dell'arrivo, è ben strutturata in Vedovelli (2011):

è un luogo [l'Italia] che ha vissuto l'emigrazione – gli emigrati italiani, grandi lavoratori, brava gente che può condividere le pene di un tale destino. [...]. L'Italia è un Paese dove si sogna, si ride, si mangia e dove ci si veste bene, si gioca a calcio e le automobili sono belle e veloci e vincono le gare, c'è il sole, la terra è buona. L'Italia è un paradiso. E che importa, allora, se delinquenza organizzata, mafie, corruzioni [...] siano ugualmente presenti a definire l'oggi il Paese: per chi ha la speranza tenace e forte di voler vivere con dignità, a qualunque costo, tutto ciò è poca cosa rispetto a ciò che l'Italia è realmente, all'immagine che ha costruito di sé e alla sua capacità di rappresentare l'idea di qualcosa di positivo per chi vive male e non ha futuro nella sua terra. (Vedovelli 2011: 20)

---

<sup>12</sup> Questi dati ci confermano dunque come l'immigrazione in Italia non possa più essere intesa come un fenomeno isolato in grado di generare uno stato di emergenza o inutili allarmismi, ma un fenomeno strutturale che caratterizza la nostra società ormai da più di 40 anni.

I fattori illustrati da Vedovelli sono poi andati combinandosi con i *pushing factors* interni ai paesi della sponda sud del Mediterraneo; questi paesi non erano infatti riusciti a sfruttare la crescita economica post-indipendenza e si erano ritrovati, tra la crisi petrolifera e quella del settore manifatturiero, a dover fare affidamento su debiti internazionali e a basare una buona parte della loro economia sul sistema delle risorse economiche proveniente dai migranti all'estero (Giacalone 2002: 41)

In questo contesto si è ben inserito l'arrivo dei migranti dal Marocco e dalla Tunisia, i quali già negli anni Sessanta popolavano diverse regioni del sud Italia, lavorando nel settore agricolo e nel commercio, soprattutto quello ambulante (Pugliese et al. 2005: 7-8). Come si evince dalla Tabella 1, negli anni la loro presenza è aumentata, raggiungendo numeri molto elevati soprattutto per quanto riguarda la comunità marocchina, che tra il 1986 e il 1992 ha avuto un notevole incremento dei permessi di soggiorno rilasciati, passando da 2.364 ad 83.292 permessi in soli sei anni.

**Tabella 1** Numero dei permessi di soggiorno rilasciati il 1° gennaio di ciascun anno per cittadinanza. Rielaborazione personale dei Dati Istat, Serie Storiche.

| Paese di<br>Cittadinanza | 1971 | 1986  | 1992   | 1998    | 2004    |
|--------------------------|------|-------|--------|---------|---------|
| Algeria                  | nd   | nd    | 3.458  | 11.643  | 17.497  |
| Egitto                   | 847  | 6.958 | 18.473 | 23.606  | 47.094  |
| Libia                    | nd   | nd    | 800    | 682     | 1.040   |
| Marocco                  | 136  | 2.364 | 83.292 | 122.230 | 231.044 |
| Sudan                    | nd   | nd    | 384    | 467     | 1.177   |
| Tunisia                  | 353  | 4.352 | 41.547 | 41.439  | 62.651  |
| Mauritania               | nd   | nd    | 694    | 618     | 698     |
| Ciad                     | nd   | nd    | 65     | 64      | 114     |

Questo aumento esponenziale dei permessi di soggiorno avvenuto all'inizio degli anni '90 è stato senza dubbio favorito (o, volendo, lo si può giustificare) dai tentativi di regolarizzare il fenomeno delle migrazioni in Italia messo in atto dalla legge Martelli del 1990, che ebbe l'effetto di spingere molti stranieri presenti in Italia a legittimare tramite nuovi permessi di soggiorno la loro situazione di lunga e nuova residenza sul territorio italiano.

Un altro dato interessante da osservare è la molto bassa percentuale femminile sul totale dei permessi di soggiorno rilasciati (Tabella 2), che ci conferma come soprattutto nei primi tempi l'immigrazione straniera dal Nord Africa sia stata caratterizzata essenzialmente da uomini che si occupavano di lavori stagionali e precari e che la presenza femminile abbia iniziato a farsi più consistente molto tardivamente, nonostante il decreto legislativo del Testo Unico sull'Immigrazione del 1998 che sanciva il diritto al ricongiungimento familiare per gli stranieri soggiornanti di lungo periodo o per quelli dotati di permesso di soggiorno non inferiore ad un anno rilasciato per motivo di lavoro subordinato od autonomo.

**Tabella 2 Percentuale donne sul totale permessi di soggiorno negli anni 1992 e 2004. Rielaborazione personale dei Dati Istat, Serie Storiche.**

| <b>Paese di Cittadinanza</b> | <b>Donne 1992</b> | <b>Totale 1992</b> | <b>% Donne</b> | <b>Donne 2004</b> | <b>Totale 2004</b> | <b>% Donne</b> |
|------------------------------|-------------------|--------------------|----------------|-------------------|--------------------|----------------|
| Algeria                      | 916               | 3.458              | 26,5           | 2.898             | 17.497             | 16,6           |
| Egitto                       | 4.074             | 18.473             | 22,1           | 8.076             | 47.094             | 17,1           |
| Libia                        | 201               | 800                | 25,1           | 300               | 1.040              | 28,8           |
| Marocco                      | 23.722            | 83.292             | 28,5           | 71.970            | 231.044            | 31,1           |
| Sudan                        | 63                | 384                | 16,4           | 146               | 1.177              | 12,4           |
| Tunisia                      | 6.866             | 41.547             | 16,5           | 15.285            | 62.651             | 24,4           |
| Mauritania                   | 306               | 694                | 44,1           | 301               | 698                | 43,1           |
| Ciad                         | 27                | 65                 | 41,5           | 41                | 114                | 36,0           |

Solo dopo la caduta del muro di Berlino il flusso in entrata in Italia ha iniziato a sbilanciarsi di più verso l'ingresso di persone provenienti dall'Est Europa (da paesi come Romania, Ucraina, Polonia) e con l'inizio del nuovo millennio si è invece registrato l'aumento di persone provenienti dall'Africa subsahariana. La componente nordafricana dell'immigrazione in Italia è comunque rimasta una presenza stabile e in crescita costante, tanto che le comunità più grosse (quella marocchina, tunisina ed egiziana) sono ormai riconosciute come parte strutturale della presenza immigrata in nel nostro paese, dato confermato dall'alta percentuale dei permessi di soggiorno di lunga durata (Marocco 71,8%, Tunisia 74,4%, Egitto 64%). La bassa presenza in Italia di immigrati algerini (19.823) è da ricondursi probabilmente alla preferenza di questi ultimi di migrare verso la Francia, dove esiste una comunità molto grande (790mila nel 2015) e ben radicata (Institut National de la Statistique et des études économique



2015). Molto esigua e di recente immigrazione invece la componente dal Ciad, dalla Mauritania e dal Sudan, mentre per la Libia i dati sembrano confermare che il paese da cui partono la maggior parte dei migranti che sbarcano in Italia, è più un luogo di transito per i migranti subsahariani che una base di partenza per la propria popolazione.

**Tabella 3 Presenza di stranieri residenti in Italia al 1° gennaio, dal 2004 al 2017, per cittadinanza. Percentuale femminile per i dati del 2017. Rielaborazione personale dei dati Istat.**

| Paese di cittadinanza | 2004    | 2006    | 2008    | 2010    | 2012    | 2014    | 2016    | 2017    | 2017% Femm. |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|
| Algeria               | 15.493  | 20.202  | 22.672  | 25.449  | 20.725  | 23.095  | 21.765  | 19.823  | 37,8        |
| Ciad                  | 99      | 115     | 133     | 177     | 170     | 518     | 464     | 492     | 19,5        |
| Egitto                | 40.583  | 58.879  | 69.572  | 82.064  | 66.932  | 96.008  | 109.871 | 119.513 | 32,7        |
| Libia                 | 1.466   | 1.523   | 1.517   | 1.468   | 795     | 1.500   | 1.819   | 2.334   | 36,5        |
| Marocco               | 253.362 | 319.537 | 365.908 | 431.529 | 408.667 | 454.773 | 437.485 | 416.531 | 46,7        |
| Mauritania            | 523     | 568     | 567     | 602     | 543     | 832     | 845     | 837     | 23,3        |
| Sudan                 | 746     | 1.195   | 2.106   | 2.436   | 1.464   | 2.367   | 2.326   | 2.503   | 20,1        |
| Sud Sudan             | ...     | ...     | ...     | ...     | 46      | 40      | 103     | 86      | 38,4        |
| Tunisia               | 68.630  | 83.564  | 93.601  | 103.678 | 82.997  | 97.317  | 95.645  | 93.795  | 37,8        |

Un altro aspetto interessante da osservare è che c'è stata una piccola interruzione nel tasso positivo di crescita di tutte queste comunità in Italia nel periodo a cavallo delle primavere arabe (2010) e della guerra civile in Libia (2011) e le motivazioni potrebbero essere ricondotte sia ad una rinata speranza per il futuro del proprio paese che ad un aumento dell'insicurezza delle vecchie rotte clandestine. Solo a partire del 2014 gli ingressi in Italia dei cittadini nordafricani sono aumentati considerevolmente, e probabilmente a causa del perdurare dell'instabilità politica di questi paesi e dalla totale assenza di controllo statale sulle partenze dal vecchio paese di Gheddafi.

### 1.3 Le comunità immigrate nella realtà campana

#### 1.3.1 Gli studi sull'immigrazione

Gli studi sull'integrazione delle comunità straniere rappresentano una branca delle discipline sociologiche, demografiche e statistiche molto feconda in Italia, con una sua epistemologia ben strutturata e una metodologia volta a valutare dei dati tangibili su

cui vengono applicati modelli e indici. Un esempio felice in questo campo è rappresentato dalla Campania, dove ormai dall'inizio degli anni Novanta si è creato un polo di studiosi e specialisti (Ammaturo, de Filippo, Orientale Caputo, Pugliese, Strozza e altri) che, grazie al supporto della Regione, associazioni e fondazioni private, pubblicano studi mirati ad analizzare il fenomeno migratorio in un territorio che ha già di per sé molte peculiarità.

Questi lavori sollevano alcuni problemi metodologici, quali ad esempio la determinazione del peso relativo dei valori di integrazione più importanti da inserire in un'analisi, o quello della reale definizione di "buona integrazione", alla luce di un fenomeno così mutevole e soggetto a molteplici analisi quale quello delle migrazioni (De Filippo & Strozza 2015). Secondo Strozza (2015), ai fini di questo tipo di indagine è utile

[...] acquisire notizie dettagliate sulle caratteristiche demografiche e sociali, le storie migratorie, le condizioni di vita e il livello di integrazione degli immigrati [...]. [...] per condizioni di vita si intende in particolare la situazione familiare, la sistemazione abitativa, nonché la condizione professionale e le risorse economiche disponibili degli immigrati. Inoltre, quando si parla di livello di integrazione ci si riferisce alla possibilità di misurare, attraverso le informazioni acquisite con l'indagine, il grado di inserimento individuale raggiunto relativamente a specifiche dimensioni dell'integrazione. Più in dettaglio, le dimensioni considerate riguardano non solo l'integrazione sociale e quella economica ma anche l'integrazione culturale e quella politica. (Strozza 2015: 45)

Un'altra difficoltà è rappresentata dalla rintracciabilità e rappresentatività del campione, in quanto questo tipo di analisi sono fatte generalmente tramite stime ottenute da dati statistici ufficiali e altre generalizzazioni fatte sulla base di campioni rappresentativi presi tra la popolazione. Se questo tipo di campionamento è necessario e sicuramente valido, resta comunque il rischio di non rintracciare parti considerevoli della popolazione o quella più invisibile, rappresentata dai migranti irregolari e le comunità di più recente formazione o non inserite nel tessuto sociale. Questo aspetto per quanto riguarda la Campania non è poco rilevante in quanto proprio in questa parte del territorio italiano risiede una grossa fetta di irregolari occupati in modo informale che non hanno il permesso di soggiorno o non hanno la possibilità di rinnovarlo, fattore che complica notevolmente l'inserimento e la partecipazione sociale di questi soggetti (Pane & Strozza 2000; Pugliese et al. 2005).

Un altro tipo di problematica, di natura più ideologica e teorica che pratica, risiede proprio nella definizione di comunità, che se resta collegata al livello della sola cittadinanza di provenienza spesso porta a delle semplificazioni o generalizzazioni errate, o estremamente imprecise. Fiorella Giacalone sottolinea questo aspetto proprio a riguardo delle comunità marocchina, ricordando come proprio in questo caso non sia possibile accomunare sotto un'unica identità culturale persone provenienti dalle città a quelle provenienti dalle campagne di un territorio molto esteso e variegato, e che inoltre:

ciò che ci troviamo di fronte non è una cultura organicamente definita (almeno nella sua accezione più statica) ma una serie di elementi socioculturali che si trasformano nell'immigrazione attraverso i singoli che ne fanno parte. Del resto, i fenomeni di urbanizzazione e di modernizzazione investono fortemente anche i paesi arabi, pur se in forme e misure diverse; dunque la mobilità sociale è precedente al momento della partenza e continua nel paese d'immigrazione. Significa perciò avere a che fare con processi di mutamento in atto, spesso difficili da enucleare dai protagonisti che li vivono. (Giacalone 2002: 7-8)

L'esempio marocchino riportato da Giacalone (2002) riflette una dinamica molto frequente nei percorsi migratori, ovvero quella della "doppia migrazione", che avviene prima all'interno del paese di appartenenza e poi nel circuito internazionale. Riuscire a comprendere con esattezza il portato non solo emotivo ma anche identitario di un migrante è un'opera ardua, che generalmente si riflette anche nella difficile lettura di altri aspetti delle dinamiche migratorie e di vita di un immigrato nelle sue nuove realtà.

Se in un approccio comune le analisi sulle comunità immigrate vengono spesso basate su tutte le caratteristiche socio-anagrafiche, culturali ed economiche dei soggetti presi in questione (Cesareo & Blangiardo 2010), in questo paragrafo andremo ad osservare solo alcuni aspetti che ci possono interessare, come le dinamiche interne alla distribuzione sul territorio, la differenziazione lavorativa, la situazione familiare e l'inserimento scolastico dei neoitaliani, riferendoci all'ultimo fenomeno con uno sguardo più generale rispetto al fenomeno italiano. Non essendo un lavoro specifico di studi sull'integrazione, e non disponendo di dati raccolti personalmente per questo scopo, analizzeremo solo quelle informazioni a nostra disposizione, prese da archivi

statistici e report, o evincibili da altri lavori fatti in regione, e rimandiamo ad altri contesti per un'analisi più specialistica.

### 1.3.2 La presenza nordafricana in Campania

Nella Tabella 4 abbiamo riassunto alcune delle caratteristiche riguardanti la presenza degli arabofoni nordafricani (regolari) in Campania, rapportate alle stime nazionali. I dati confermano che la Campania si attesta nella media nazionale di presenza di immigrati per regione (4,5%), ma ben al di sotto delle percentuali del Nord Italia dove risiede la maggior parte dei migranti (solo in Lombardia il 22% del totale). Dei 243.694 immigrati residenti in Campania circa il 12% proviene dai paesi del Nord Africa, e in particolare dal Marocco; ma ancor di più spicca l'incidenza degli algerini in regione rispetto al resto del paese (19%), seguendo probabilmente una rete storica di immigrazione parentale ed etnica che ne ha favorito l'accoglienza e l'inserimento lavorativo (Pugliese et al. 2005: 15).

**Tabella 4 Riassunto presenza Africa arabofona in Campania al 1° gennaio 2017. Dati divisi per cittadinanza, percentuale femminile in Campania, percentuale sul totale immigrati in Campania e Italia. Rielaborazione personale dei Dati Istat.**

| Paese di Cittadinanza        | % femminile | totale Campania |  | totale Italia | Campania % su totale Italia |
|------------------------------|-------------|-----------------|--|---------------|-----------------------------|
| Algeria                      | 20          | 3.770           |  | 19.823        | 19,0                        |
| Ciad                         | 10          | 52              |  | 492           | 10,6                        |
| Egitto                       | 7           | 551             |  | 119.513       | 0,5                         |
| Libia                        | 24          | 82              |  | 2.334         | 3,5                         |
| Marocco                      | 32          | 21.399          |  | 416.531       | 5,1                         |
| Mauritania                   | 24          | 38              |  | 837           | 4,5                         |
| Sudan                        | 9           | 139             |  | 2.503         | 5,6                         |
| Sud Sudan, Repubblica del    | 0           | 1               |  | 86            | 1,2                         |
| Tunisia                      | 27          | 3.461           |  | 93.795        | 3,7                         |
| Totale Africa Araba          | 30          | 29.493          |  | 655.914       | 4,5                         |
|                              |             |                 |  |               |                             |
| Totale Immigrati in Campania | 51,0        | 243.694         |  | 5.359.000     | 4,5                         |

Un'altra osservazione che si può fare è che sul territorio campano la presenza femminile di persone provenienti da questi paesi è decisamente più bassa rispetto alla stima nazionale, con sole 38 donne presenti di nazionalità egiziana. La bassa presenza di cittadini egiziani in regione, paragonato al dato nazionale, manifesta una solo

recente immigrazione sul territorio che evidentemente non ha ancora creato una buona rete di accoglienza e di comunità. In ogni caso la bassa incidenza femminile sul totale di tutti gli stranieri provenienti dall’Africa arabofona è un dato che riguarda tutta la penisola, in netto contrasto con le nazionalità immigrate dall’Est Europa. Infatti, le donne arabofone generalmente seguono il modello di migrazioni tradizionali (De Filippo 2009: 12) secondo cui la donna arriva solo per ricongiungimento familiare (quindi dopo l’arrivo e la stabilizzazione dell’uomo) e contribuisce molto poco al reddito familiare<sup>13</sup>. Inoltre, la bassa presenza femminile è probabilmente dovuta anche al fatto che il ricongiungimento familiare è concesso quando il richiedente riesca a dimostrare di possedere una situazione abitativa accettabile e un reddito sufficiente a sostenere il nucleo familiare, condizione che, soprattutto in Campania, non è sempre facilmente ottenibile dai neoarrivati.

**Tabella 5 Presenza totale Africa arabofona per province della Campania al 1o gennaio 2017. Rielaborazione personale dei Dati Istat.**

| <b>Paese di cittadinanza</b> | <b>Napoli</b> | <b>Salerno</b> | <b>Avellino</b> | <b>Benevento</b> | <b>Caserta</b> | <b>Totale</b> |
|------------------------------|---------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|---------------|
| Algeria                      | 2.132         | 542            | 35              | 63               | 998            | 3.770         |
| Ciad                         | 34            | 6              | 5               | 2                | 5              | 52            |
| Egitto                       | 246           | 79             | 18              | 30               | 178            | 551           |
| Libia                        | 42            | 13             | 10              | 3                | 14             | 82            |
| Marocco                      | 5.821         | 9.624          | 1.149           | 771              | 4.034          | 21.399        |
| Mauritania                   | 20            | 8              | 2               | 0                | 8              | 38            |
| Sudan                        | 42            | 15             | 18              | 9                | 55             | 139           |
| Sud Sudan                    | 0             | 1              | 0               | 0                | 0              | 1             |
| Tunisia                      | 1.537         | 571            | 98              | 118              | 1.137          | 3.461         |
| <b>Totale</b>                | <b>9.874</b>  | <b>10.859</b>  | <b>1.335</b>    | <b>996</b>       | <b>6.429</b>   | <b>29.493</b> |

Per quanto riguarda invece la distribuzione sul territorio, i nordafricani sono concentrati principalmente nei paesi più piccoli o comunque all’interno delle varie province e non nelle città dove gli affitti sono più alti e c’è più carenza di un’offerta lavorativa adatta alle caratteristiche e alle esperienze di questi migranti. Vediamo che essi sono più o meno equamente distribuiti principalmente tra la provincia di Salerno (10.859), di Napoli (9.874) e da quella di Caserta (6.429); dato in netto contrasto con la tendenza regionale di tutti gli altri migranti, che preferiscono generalmente (il 50%)

<sup>13</sup> I rapporti del Ministero del Lavoro dello Sviluppo Economico (2017a,b,c) evidenziano come a livello nazionale il tasso di occupazione sia solo del 5,6% per le donne egiziane, del 21,2% per le donne marocchine e del 25% per quelle tunisine

risiedere nella sola provincia napoletana. I motivi di questa anomalia stanno nel fatto che la maggior parte dei lavoratori di origine marocchina sia occupata prevalentemente nel settore agricolo e, dato che nella provincia di Salerno la manodopera in quel settore è particolarmente richiesta, essi preferiscono vivere non distante dai campi dove lavorano (Pugliese et al. 2005: 26). Bassa invece la presenza di lavoratori nordafricani nella zona Domitiana in quanto questi luoghi sono occupati principalmente da migranti provenienti dall'Africa subsahariana. I lavoratori che invece vivono in città sono quelli che hanno trovato un'occupazione nel settore terziario, che per il momento dà lavoro a circa il 71,1% di tutti gli occupati immigrati (Orientale Caputo 2017: 40).

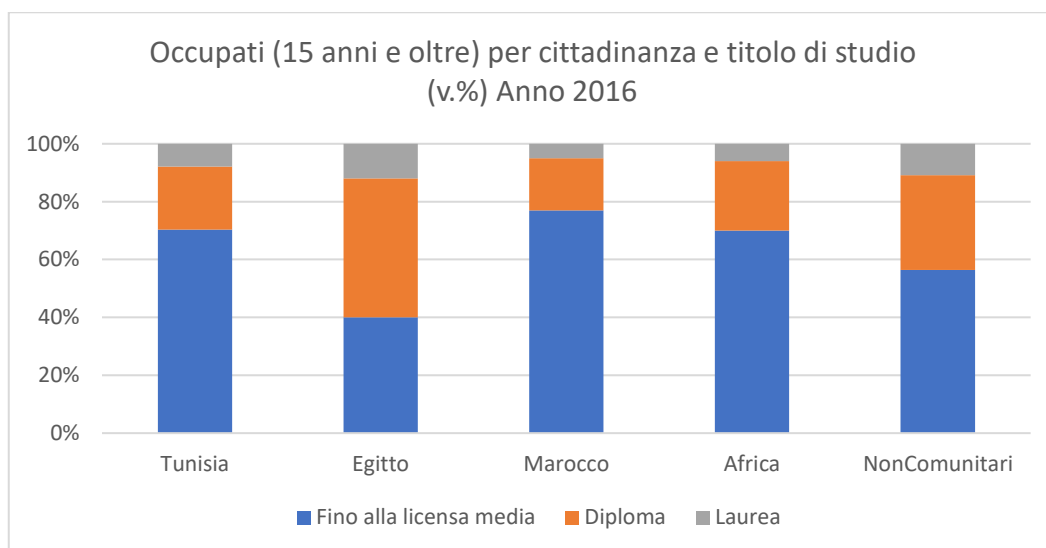
Entrando nello specifico della questione lavorativa degli immigrati arabo-foni in Campania, anche in questo campo troviamo alcune anomalie rispetto al dato nazionale. Oltre alla già citata scarsa presenza della componente femminile occupata, è rilevante notare come in Campania i marocchini siano anche molto impegnati nel settore del commercio e si distinguano per essere i titolari responsabili di 7.691 imprese (10,9% sul totale delle imprese marocchine in Italia al 2017) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2017b), dato incoraggiante se teniamo conto che il tasso di occupazione in Campania dei cittadini non comunitari è pari solo al 56,1%. Purtroppo, il basso livello di specializzazione e di istruzione degli immigrati nordafricani che si fermano in Campania fa sì che questi si riversino spesso in attività illegali o si accontentino di lavori sfruttati non professionalizzanti e senza prospettive di crescita. L'altro settore che costituisce uno sbocco privilegiato per i lavoratori nordafricani resta infatti quello edile, anche a causa della facilità e buona disponibilità di questo tipo di lavoro irregolare non contrattualizzato (Pugliese et al. 2005).

Un fattore molto importante che contribuisce alle scarse prospettive di miglioramento della situazione lavorativa di questi migranti risiede nella conoscenza non ottimale della lingua italiana, dovuta ad uno scarso impegno nello studio e frequentazione dei corsi di Italiano L2, e ad un contatto con le comunità locali limitato a pochi usi informali (Pinto, Vecchione & de Filippo 2015: 173-178). Se le comunità provenienti dall'America Latina e dall'Est-Europa cercano di vivere prevalentemente in contesti in cui il vicinato è composto da italiani e utilizzano spesso la lingua italiana nei loro lavori, gli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana e dal Nord Africa

generalmente preferiscono vivere e lavorare tra i loro connazionali o in quartieri multietnici di soli stranieri (Ammirato, Diana & Strozza 2015: 164).

Tuttavia, gli elementi che influiscono sulla frequenza e il buon utilizzo della lingua italiana sono tanti e non riconducibili solo a fattori ambientali come la scelta del contesto abitativo o lavorativo in cui si trovano (di cui al massimo ne rappresentano gli effetti.) Per citarne velocemente due, che forse sono i più importanti, va ricordato il peso sia del livello di istruzione di partenza degli stranieri che arrivano dal Nord Africa, che la distanza tipologica tra la lingua araba e quella italiana, con la prima appartenente alla famiglia delle lingue semitiche (come l'ebraico) e la seconda ad un ramo delle indoeuropee (come lo spagnolo, il rumeno e l'ucraino).

Per quanto riguarda il livello di istruzione degli immigrati nordafricani sappiamo che la maggior parte di questi arriva in Italia che ha raggiunto nel suo paese al massimo l'equivalente della nostra licenza media, ad esclusione degli egiziani che hanno visto migrare in Italia un maggior numero di diplomati (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2017a,b,c). Questo basso livello di istruzione ovviamente si può riflettere sulle difficoltà nell'approcciarsi ad un ipotetico studio di una seconda lingua che viene generalmente appresa in modo spontaneo o tramite i CPIA e associazioni che offrono corsi di italiano per stranieri



**Figura 3 Occupati (15 anni e oltre) per cittadinanza e titolo di studio (v.%) Anno 2016. Fonte: Rielaborazione personale dei dati Ministero per il Lavoro 2017a,b,c.**

Per quanto riguarda invece un approfondimento del discorso su alcune delle differenze linguistiche tra arabo e italiano e un discorso più ampio sui bisogni formativi degli adulti immigrati in Italia, entreremo nello specifico di questi argomenti rispettivamente nel secondo e terzo capitolo; dedicheremo invece il prossimo paragrafo ad un piccolo excursus sulla situazione dei minori stranieri in rapporto con il mondo della scuola.

### *1.3.3 La situazione minorile e l'inserimento scolastico*

L'analisi di de Filippo & Strozza del 2015 stima, tramite campione rappresentativo, la tendenza tra i nordafricani in Campania di non unirsi in coppie miste con italiani e, nel caso in cui non vivono con la famiglia, a condividere l'alloggio con amici e conoscenti non esclusivamente della propria nazionalità. Per quanto riguarda invece la presenza dei minori sul territorio, non è possibile avere una precisa stima del numero e della cittadinanza di minori stranieri nella regione Campania, ma proveremo comunque a fare alcune analisi.

Grazie ai dati Istat sappiamo che a livello nazionale la percentuale dei minori sul totale degli immigrati provenienti dalle tre più grandi comunità nordafricane è ben al di sopra della media degli altri gruppi immigrati (20-22%) e ovviamente molto più alta della percentuale dei minori italiani sul totale della popolazione italiana (16,6%). Sappiamo infatti che i minori tunisini sono all'incirca 38.961 (28,7%), quelli egiziani 38.961 (32,6%) e quelli marocchini 113.713 (27,30%). Numeri molto alti che comunque, è importante ricordarlo, non includono solamente gli stranieri arrivati in Italia, ma anche quelli nati qui e ancora in attesa di acquisire la cittadinanza dello Stato che per molti di loro rappresenta anche l'unico Stato in cui hanno vissuto fino ad ora.



**Tabella 6 Stima della presenza di minori in Campania delle tre nazionalità sfruttando la %nazionale dei minori sul totale delle tre nazionalità. Rielaborazione personale.**

| <b>Paese di cittadinanza</b> |  | <b>totale Campania</b> | <b>Stima Minori in Campania</b> | <b>totale Italia</b> | <b>Minori in Italia</b> | <b>% minori</b> |
|------------------------------|--|------------------------|---------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------|
| Egitto                       |  | 551                    | 180                             | 119.513              | 38.961                  | 32,6%           |
| Marocco                      |  | 21.399                 | 5.842                           | 416.531              | 113.713                 | 27,30%          |
| Tunisia                      |  | 3.461                  | 993                             | 93.795               | 26.919                  | 28,7%           |

Se riutilizziamo queste percentuali su scala regionale, possiamo immaginare un numero di minori di origine nordafricana che si aggira attorno alle 6/7/8mila presenze, su un totale di circa 49 mila minori immigrati nella regione (20% di 243.694) (IDOS 2017)<sup>14</sup>.

A questo punto, grazie a queste stime, può essere molto interessante introdurre al rapporto dei minori con il sistema d'istruzione sia in Campania che in Italia, partendo dall'assunto abbastanza ovvio che la presenza dei minori in età scolare non implica automaticamente la loro presenza nel sistema scolastico italiano sia per motivazioni di ordine culturale che economico. Un esempio può essere quello della comunità srilankese a Napoli che preferisce per quanto più possibile non inserire i loro minori nel sistema italiano per paura di disperdere nelle nuove generazioni gli elementi culturali del paese d'origine (de Filippo 2017: 47). Un effettivo inserimento scolastico di questi stranieri di sicuro potrebbe rappresentare un buono strumento di integrazione per tutta la comunità di provenienza e in molti contesti è ancora difficile cambiare alcune dinamiche storiche, con ovvie conseguenze e ripercussioni sulla qualità della vita di tutti i membri della comunità.

La regione Campania si distingue per avere all'incirca il 2,9% (23.674) degli studenti CNI (cittadinanza non italiana) del totale degli studenti CNI in Italia (826.091), ma è anche la regione con la più bassa incidenza di studenti CNI tra gli studenti italiani (2,2%). Fra le comunità più rappresentate all'interno della scuola

<sup>14</sup> De Filippo (2017) attesta una presenza dei minori stranieri in regione decisamente più bassa della stima IDOS, attorno al 14% del totale.

campana ci sono i rumeni (4.924), gli ucraini (3.622), i marocchini (2.272) e, dopo tanti altri, in numero molto esiguo, anche tunisini (94) e gli egiziani (50). La differenza così alta tra le varie popolazioni immigrate per quanto riguarda le presenze di minori nel sistema scolastico, che si riscontra inoltre in una differenza sostanziale tra i generi delle differenti popolazioni, risiede probabilmente nei differenti tipi di emigrazione di queste comunità. Se la comunità ucraina ha avuto spesso origine sul territorio a partire da un'immigrazione prettamente femminile dedicata ai lavori domestici, quella marocchina e nordafricana si è originata da un'immigrazione maschile che ha generalmente richiamato negli anni gli altri membri della famiglia sempre di sesso maschile. Secondo de Filippo (2017), il primo tipo di immigrazione (ucraina) ha negli anni cercato di emancipare la propria posizione cercando di dirigere i minori e i nuovi arrivati verso attività formative utili e con una progettualità futura; per quanto riguarda invece i nuovi arrivati del Nord Africa, generalmente essi raggiungevano i loro familiari anche nell'attività lavorativa, prestando poco interesse all'attività scolastica e raggiungendo livelli alti di abbandono scolastico, a meno che non sia stata proprio la famiglia ad incoraggiare fortemente verso questa strada. Pugliese (2005: 37) riporta testimonianze di minori maghrebini in Campania che son stati obbligati a non frequentare più la scuola a causa della sopravvenuta irregolarità dei genitori, con la paura che la presenza scolastica del minore pregiudicasse la permanenza e l'integrità del nucleo familiare.

Per quanto riguarda la scelta del tipo di scuola secondaria fatta dai minori stranieri, c'è una sostanziale differenza tra gli studenti CNI nati in Italia e quelli nati all'estero, con i primi che alternano la scelta tra istituti tecnici (34%) e licei (33%), mentre i secondi sono più orientati tra istituti professionali (37,6%) e tecnici (37). Le motivazioni di questa scelta stanno probabilmente nel maggior livello di confidenza con il sistema scolastico italiano e con la stessa lingua italiana per i primi, mentre per i secondi la scelta sembra essere diretta sia verso indirizzi più professionalizzanti e diretti al mercato lavorativo, ma è probabilmente guidata anche da un rapporto non proprio ottimo con il nuovo sistema di insegnamento e con la lingua italiana. Infatti, soprattutto per gli studenti CNI nati all'estero è molto più difficile rispettare il percorso regolare dei pari età italiani, in quanto è molto frequente (49%) già all'arrivo l'essere

inseriti nelle classi precedenti il proprio livello, e la percentuale aumenta se lo studente arriva in Italia e viene inserito direttamente nella scuola secondaria. Tra gli studenti CNI di 14 anni circa il 45% si trova in ritardo scolastico, mentre tra quelli di 18 anni solo il 33% sono regolari, aspetto che comporta di conseguenza un elevato numero di studenti di 19 e 20 anni in difficoltà e ancora iscritti nei vari istituti scolastici e un elevato numero di abbandoni.

Un ultimo dato interessante che riguarda l'inserimento scolastico di minori stranieri in Campania, è la grande incidenza tra i CNI degli alunni neoarrivati o NAI (neoarrivati in Italia), ovvero gli alunni appena entrati nel sistema scolastico italiano. Considerando l'anno scolastico 2014/2015 (MIUR 2016), questa incidenza era del 11,5% (2.105 studenti NAI su 18.465) ed era superiore a tutte le regioni italiane (ad eccezione della Sicilia), dato che può essere giustificato anche dal grande numero di sbarchi che sono arrivati nelle regioni meridionali negli ultimi anni e l'alta percentuale fra queste persone di minori non accompagnati (MSNA, minori stranieri non accompagnati). Al 31 agosto 2017 i MSNA presenti nelle differenti comunità sono 18.486, e tra questi le nazionalità più rappresentate sono Gambia, Egitto (1.925), Guinea, Albania e Nigeria. Essendo un fenomeno di natura abbastanza recente, il sistema normativo statale (e di conseguenza quello scolastico tramite il MIUR) è ancora inesperto ed è alle prese con le migliori strategie per donare il giusto e migliore inserimento a questi particolari migranti, ai quali vanno riconosciuti oltre a tutti i tipi di assistenza psicologica, sociale e legale, anche una buona assistenza scolastica o percorsi formativi alternativi.



## Capitolo 2

### IL MULTILINGUISMO ARABO

أنا الغريب بكل ما أوتيت من  
لُغتي. ولو أخضعت عاطفتي بحرف  
الضاد، تخضعني بحرف الباء عاطفتي،  
وللكلمات وهي بعيدة أرض تُجاوُر  
كوكباً أعلى. وللکلمات وهي قريبة  
منفى. ولا يكفي الكتابُ لكي أقول:  
وجدت نفسي حاضراً ملء الغياب.  
وكلما قُشِيتُ عن نفسي وجدتُ  
الآخرين. وكلما قُشِيتُ عَنْهُمْ لم  
أجد فيهم سوى نفسي الغريبة،  
”هل أنا القَرْدُ الحَسُودُ؟“

*Sono lo straniero con tutto ciò che ho della mia lingua.  
Se domino le mie emozioni con la lettera dād,  
le mie emozioni mi dominano con la lettera ya.  
Le parole, se lontane, hanno una terra  
attigua a un astro più alto. Le parole, se vicine,  
sono esilio. Non basta il libro per dire:  
mi sono trovato presente in piena assenza.  
Ogni volta che ho cercato me stesso, ho trovato gli altri.  
Ogni volta che li ho cercati, in loro non ho trovato  
che me stesso straniero.  
Che io sia il singolo-moltitudine?  
(Mahmud Darwish, Murale)*

Questo paragrafo del *Murale* di Mahmud Darwish è uno dei passi più citati dell'opera del poeta palestinese, in quanto riassume brevemente e in poche righe alcune caratteristiche fondamentali del rapporto che la lingua araba ha con i suoi parlanti. L'arabo è conosciuto come *la lingua del Dād*, una delle quattro lettere enfatiche del suo alfabeto, suono caratteristico delle lingue semitiche. Nello stretto rapporto tra le parole e il libro, il *kitāb* (metonimia del suo simbolo per eccellenza, il Corano) rappresenta non solo il libro sacro di una comunità di credenti sparsa in tutto il mondo ma anche il modello stilistico di riferimento per chiunque voglia esprimersi

in una *chiara lingua araba*<sup>1</sup>. L'orgoglio e il senso di appartenenza ad una comunità che, per quanto estesa, coincide spesso con un senso di estraneità al mondo.

In realtà le intenzioni di Darwish nello scrivere queste parole erano diverse<sup>2</sup>, ma rappresentano un buon punto di partenza per approfondire il rapporto tra lingua e varietà nel mondo arabo, prima di esaminare alcuni aspetti del sistema verbale e della transitività.

## 2.1 La diffusione della lingua araba nel mondo

### 2.1.1 La grande comunità arabofona

L'arabo è la principale lingua ufficiale di venticinque stati situati su due continenti<sup>3</sup>, diffusa geograficamente in modo continuo dal suo estremo occidentale, la Mauritania, fino all'Iraq, mentre il suo Stato più meridionale è rappresentato dalle isole Comore, nell'Oceano Indiano. La lingua araba nella sua accezione classica e standard è la quarta lingua parlata al mondo (dopo il cinese, lo spagnolo e l'inglese) e il numero dei suoi parlanti ufficiali va dai 300 ai 400 milioni di persone (United Nations 2017b). Queste stime sono ovviamente molto approssimative, data la difficoltà di individuare il numero dei parlanti effettivi di una lingua in un territorio così vasto. Queste cifre, inoltre, non tengono conto del numero di arabofoni migranti che vive al di fuori dei confini degli stati arabi e che continua a praticare la lingua in piccole comunità o isole linguistiche.

---

<sup>1</sup> Corano sūra 16, versetto 103.

<sup>2</sup> Mahmud Darwish è stato uno dei più grandi scrittori e poeti arabi contemporanei e simbolo della resistenza palestinese nei confronti dell'invasione israeliana nei territori occupati. I suoi riferimenti alla lingua ed alla terra ed il suo sentirsi straniero sono dunque sia una presa di orgoglio e di identità, che un atto di accusa.

<sup>3</sup> Si prendono quindi in considerazione i 22 paesi dell'Organizzazione internazionale della Lega Araba e paesi quali il Sud Sudan, il Ciad ed il Sahara Occidentale.

**Tabella 1 Popolazione dei 25 stati che hanno l'arabo come lingua ufficiale.**

| STATO   | POPOLAZIONE (x1000) | STATO         | POPOLAZIONE (x1000) |
|---|---------------------|---------------|---------------------|
| Algeria*  | 39.872              | Marocco*      | 34.803              |
| Arabia Saudita  | 31.557              | Mauritania*   | 4.182               |
| Bahreïn   | 1.372               | Oman          | 4.200               |
| Ciad*   | 14.009              | Palestina**   | 4.663               |
| Comore*   | 777                 | Qatar         | 2.482               |
| Egitto  | 93.778              | Sahara Occ.** | 526                 |
| Emirati Arabi Uniti   | 9.154               | Siria         | 18.735              |
| Gibuti*   | 927                 | Somalia*      | 13.908              |
| Giordania   | 9.159               | Sudan         | 38.648              |
| Iraq*   | 36.116              | Sud Sudan*    | 11.882              |
| Kuwait  | 3.936               | Tunisia       | 11.274              |
| Libano  | 5.851               | Yemen         | 26.916              |
| Libia   | 6.235               | <b>TOTALE</b> | <b>424.962</b>      |
| * Paesi in cui l'arabo è lingua ufficiale in copresenza con altre lingue nazionali. |                     |               |                     |
| ** Paesi dalla situazione politica instabile o non definita.                        |                     |               |                     |

**Fonte: Rielaborazione personale dei dati: United Nations 2017b.**

Se, invece, prendiamo in considerazione le persone che quotidianamente utilizzano l'arabo come lingua di preghiera, il numero di parlanti si moltiplica e quasi si quintuplica, essendo l'Islām la religione di circa un miliardo e 600 milioni di persone distribuite in tutti i continenti del mondo (Pew Research Center 2015). Il rapporto tra lingua e religione è stretto, basti solo pensare come molte parti della preghiera (il *ṭakbīr*, la *sūra al-fātiḥa*) siano recitate in lingua araba e come anche molti elementi culturali dell'Islām siano tipicamente di origine araba. La rilevanza della lingua nella preghiera è dovuta al fatto che il Corano (*al-qur'ān*) è stato rivelato in una *chiara e limpida lingua araba* che lo rende privo di ambiguità ed è quindi estremamente consigliato ai credenti musulmani apprendere la lingua della rivelazione per evitare traduzioni o riletture interpretative della parola di Dio. Come sottolinea Ventura (2008):

La recitazione del Corano costituisce un elemento essenziale della preghiera canonica musulmana. [...] essi sono tenuti ad imparare a memoria almeno alcuni brani del testo sacro che va recitato in lingua originale e che quindi sarebbe impensabile per un musulmano, anche non arabo, pronunciare nella propria lingua. La tradizione orale del libro sacro, [...], ha fatto sì che molti fedeli fossero spinti a memorizzare quanto più potevano, [...]. Questo fatto ha a sua volta favorito lo studio e l'apprezzamento della lingua araba in tutti i paesi dell'Islām, poiché anche nei suoi aspetti formali, e non solo

nei contenuti, il Corano viene percepito come dotato di una divina perfezione. (Ventura 2008: 99)

Il legame tra lingua e religione è dunque molto forte e la prima deve essenzialmente la sua supremazia in una zona del mondo così ampia grazie a quelle che sono state le fortune nel tempo dei vari califfati o delle varie altre forme di potere a impronta islamica (ad esempio i *sultanati*). L'Islām vede la sua nascita attorno al 622 d.c.<sup>4</sup> all'interno della penisola araba, tra le città di La Mecca e Medina. In un solo secolo i suoi fedeli avevano già conquistato e islamizzato tutta la mezzaluna fertile e il Nord Africa (Claudio Lo Jacono 2003), spinti proprio dal desiderio di universalizzare la propria religione e a far crescere la propria comunità (lett. *umma*). La diffusione dell'Islām nel resto del mondo si è avuta con il tempo, sia tramite periodi di colonizzazione temporanea dei vari califfati che grazie al costante contatto dei suoi fedeli con le nuove popolazioni, fino ad espandersi in modo consistente nell'Africa subsahariana e anche nel sud-est asiatico in Malaysia e Indonesia, dove attualmente l'Islām è la religione largamente più diffusa tra popolazione ed élites<sup>5</sup>. In ogni caso, se dopo la prima ondata di islamizzazione in alcune regioni la componente araba ha prevalso politicamente su un substrato culturale ed etnico differente da quello semitico (ad esempio copti e i vari popoli berberi) e ha quindi favorito i processi di arabizzazione delle nuove società, in altre zone il processo di islamizzazione si è fermato alla sfera religiosa e non è riuscito ad imporre un'arabizzazione che è rimasta parziale e relegata principalmente al dominio del lessico.<sup>6</sup> Non va comunque sottovalutato in questi paesi il ruolo che hanno le varie scuole coraniche (i.e. *madrasa*) nell'impartire, oltre alle conoscenze sul Corano e sugli *ḥadīṭ*<sup>7</sup>, anche una prima scolarizzazione in lingua araba.

---

<sup>4</sup> Il calendario islamico prende in considerazione come anno primo quello corrispondente alla prima migrazione (égira, *hiğra*) del profeta Muhammed da La Mecca a Yaṭrib (da lì in poi *Madīnat al-Nabī*, "la città del profeta").

<sup>5</sup> Il Brunei e alcuni stati della Malaysia e dell'Indonesia sono tutt'ora governati da diversi Sultani.

<sup>6</sup> I paesi (e le lingue) che han subito più influenze dell'arabo sono sicuramente la Turchia (turco), l'Iran (farsi) ed il Pakistan (urdu). Per un approfondimento delle influenze dell'arabo sulle lingue degli altri paesi islamici si veda Versteegh (1997: 226-240).

<sup>7</sup> Le raccolte di *ḥadīṭ*, ovvero degli episodi della vita del profeta, rappresentano un'altra fonte molto importante per i musulmani, che viene comunque dopo il Corano per importanza.



Prima di entrare nel merito della situazione di multilinguismo nei paesi arabi, è importante ricordare che esiste un'importante parte di arabi non musulmani la cui presenza è spesso taciuta o dimenticata. Se si esclude il primo periodo di islamizzazione dove le tribù *hijiazene* e beduine del Nord Africa erano spesso obbligate a convertirsi alla nuova religione, l'Islām ha sempre avuto un rapporto di buona tolleranza nei confronti delle altre religioni, soprattutto nei confronti delle altre due grandi religioni monoteiste (ebraismo e cristianesimo), delle quali l'Islām si sente erede e da cui ha preso molti principi e profeti<sup>8</sup>. Oltre alle piccole minoranze religiose sparse un po' ovunque, va ricordata la situazione emblematica di stati quali la Siria e soprattutto il Libano, in cui la prima lingua è l'arabo e dove per motivazioni storico-culturali esiste un multiconfessionalismo variopinto, distribuito tra i differenti gruppi confessionali in seno all'Islām e quelli relativi alla Chiesa cristiana. Per evitare che alcuni gruppi religiosi ed etnici possano scomparire o essere discriminati, il Libano ha addirittura previsto all'interno del parlamento una rappresentatività per gruppi religiosi appositamente per tutelare gli interessi di tutte le minoranze.

### 2.1.2 *Fra plurilinguismo e minoranze*

Definire con esattezza la situazione linguistica dei paesi arabi non è semplice in quanto in questo territorio così ampio è presente una situazione di plurilinguismo particolarmente accentuata, dovuta alla convivenza delle tante varietà di arabo (già conflittuali tra loro) con altre piccole e grandi minoranze linguistiche di nuova o più antica origine. Se osserviamo la Tabella (2) preparata da Sotgiu (2016: 120), notiamo come queste comunità siano numerose sul territorio, non sempre di origine allogena o di recente immigrazione (fenomeno che caratterizza in particolare i paesi del golfo).

---

<sup>8</sup> Non si può dire altrettanto nei confronti delle religioni politeiste o dell'ateismo. Anche l'apostasia è ancora considerata dalle scuole giuridiche islamiche come vietata e meritevole della pena capitale e questo porta spesso le persone che non credono più a non rivelare le proprie intenzioni e ad essere considerate ancora musulmane.

**Tabella 2 Le minoranze linguistiche nel mondo arabo. (Sotgiu 2016).**

| Paesi                 | Minoranze linguistiche   |
|-----------------------|--|
| Algeria               | Berbero  |
| Marocco               | Berbero  |
| Tunisia               | Berbero  |
| Mauritania            | berbero, bambara, wolof, poular, soninké   |
| Libia                 | berbero, lingue nilo-sahariane   |
| Egitto                | berbero, nubiano, armeno, beja   |
| Libano                | armeno, curdo, turco   |
| Siria                 | curdo, neo-aramaico, armeno, turkmeno, circasso, ceceno, azeri, domari   |
| Territori Palestinesi | armeno, circasso, domari, ebraico  |
| Giordania             | armeno, circasso, ceceno, domari   |
| Iraq                  | curdo, neo-aramaico, turkmeno, armeno, circasso, azeri, persiano   |
| Arabia Saudita        | urdu, filippino, swahili, somalo   |
| Bahrein               | persiano, urdu, filippino  |
| Emirati Arabi Uniti   | malayalam, telugu, pashto, persiano, bengali, punjabi, sindhi, cingalese, baluchi, somalo                          |
| Kwait                 | hindi, persiano, bengali, filippino, urdu, baluchi   |
| Qatar                 | persiano, filippino, malayalam, cingalese,   |
| Oman                  | malayalam, bengali, filippino, urdu, persiano, swahili, baluchi, punjabi, mehri, jibbali, hobyot, bathari, harsusi |
| Yemen                 | mehri, soqotri, hobyot, somalo   |

Al di là delle comunità immigrate nei paesi arabi, fra queste minoranze spiccano sicuramente quella curda e quella berbera, due popoli senza un loro stato nazionale che solo recentemente hanno visto riconosciute le loro lingue nelle nuove costituzioni di stati nazionali quali l'Iraq, l'Algeria e il Marocco. Per quanto riguarda la componente berbera, questo gruppo etnico corrisponde in realtà ad una popolazione molto variegata sia culturalmente che linguisticamente<sup>9</sup>, storicamente dedita al nomadismo tra tutto il Nord Africa e gli altri stati sahariani (ad esempio il Mali) e che ha resistito negli anni ai tentativi di arabizzazione della loro cultura e lingua. Questo gruppo etnico così variegato che comprende tante differenti varietà linguistiche quasi inintelligibili tra di

<sup>9</sup> Il berbero, nella sua accezione generale, è considerato una lingua hamitica appartenente al gruppo delle lingue discendenti dal proto-afro-asiatico, così come le lingue semitiche.

loro (Ennaji 1985), rappresenta una minoranza in realtà molto grande all'interno di paesi quali il Marocco o l'Algeria, in cui i parlanti delle varie lingue berbere rappresentano rispettivamente circa il 40% e il 20% della popolazione totale<sup>10</sup>. Questa alta incidenza fa sì che si vengano a creare in questi stati delle grandi isole linguistiche dove l'arabo ufficiale o la varietà d'arabo locale è percepita come una lingua seconda (o straniera), alimentando nei berberofoni un rifiuto e ostilità nei confronti degli arabi e un senso di appartenenza berbero (o, preferibilmente, amazigh pl. imazighen) che ha generato non poche tensioni fra questi gruppi e i vari stati. Una lotta di rivendicazione dei propri diritti identitari è sempre stata portata avanti dalle varie tribù imazighen, tanto che dall'inizio del secolo la lingua tamazigh (i.e. berbera) è stata finalmente riconosciuta come una delle lingue ufficiali del Marocco e Algeria e tutelata tramite l'insegnamento nelle scuole e la creazione di istituti appositi di tutela e salvaguardia identitaria.

Parallelamente a questa situazione, nel Nord Africa sono ancora molto sentiti gli effetti del recente passato coloniale francese. Nonostante il processo di decolonizzazione in questi paesi sia terminato nel 1961 con l'indipendenza dell'Algeria e la presenza di stranieri europei sia comunque molto esigua rispetto alla popolazione, la lingua francese rappresenta ancora la seconda lingua utilizzata in molti domini pubblici e scientifici, in alternativa all'uso dell'arabo. Sebbene non rientri tra le lingue ufficiali e non sia percepito positivamente nell'ottica anticolonialista, il francese viene ancora in ogni caso tutelato come lingua della modernizzazione e di contatto con il mondo occidentale, e viene ancora preferito alle altre lingue europee nell'insegnamento delle discipline scientifiche nelle scuole secondarie.

Un caso particolare è rappresentato dalla Mauritania, che ha adottato per un breve periodo la lingua francese come lingua ufficiale nazionale insieme all'arabo e che è tuttora ampiamente usato nella redazione di numerosi testi ufficiali e amministrativi. Come sostiene Sotgiu (2014: 178), il francese in Mauritania ha avuto anche la particolare funzione di tutelare le altre minoranze culturali e linguistiche presenti nel

---

<sup>10</sup> In tutto il Nord Africa si stima la presenza di 20-40 milioni di berberi.

paese (bambara, wolof, poular, soninké) e evitare un processo di arabizzazione totale ad opera del dialetto arabo locale *ḥassānīya*.

### 2.1.3 La situazione diglossica

Rappresentare il panorama linguistico del mondo arabo come una semplice opposizione tra una sola lingua araba e le differenti minoranze linguistiche (endogene e allogene) non restituisce una visione completa del fenomeno, e tende a sottostimare il peso e il valore delle tante varietà locali e regionali.

I paesi arabi sono infatti caratterizzati da un pronunciato multilinguismo osservabile dal rapporto (sia diacronico che sincronico) tra le varietà regionali/locali e la lingua considerata alta. Questa situazione ha attirato l'attenzione di molti studi (cfr. Marçais 1930; Ferguson 1959; Fishman 1967; Ennaji 1985; Ibrahim 1986; Holes 1987; Owens 2001), in cui si è provato a illustrare quale sia il rapporto tra queste lingue, e se le differenti varietà locali siano forme corrotte o pidginizzate di quella alta e più antica, o se siano varietà sempre esistite che si sono diversificate sempre di più nei secoli. Si è indagato, inoltre, il rapporto dei parlanti con queste differenti varietà e come sia possibile classificarle da un punto di vista linguistico.

Un primo importante tentativo è stato fatto da Ferguson (1959) nel suo celebre saggio *Diglossia*<sup>11</sup>, nel quale egli accomuna la situazione di quattro differenti comunità linguistiche (arabi, greci, svizzeri tedeschi e creoli haitiani-francesi) in cui esiste “*one particular kind of standardization where two varieties of a language exist side by side throughout the community, with each having a definite role to play*” (Ferguson 1959: 325). Ferguson dunque descrive queste realtà diglossiche come differenziate dalla compresenza di due differenti varietà, una alta (*High: H*) e una bassa (*Low: L*), entrambe presenti all'interno della *langue* dei parlanti, i quali utilizzano questi due differenti codici a seconda dei contesti: la varietà alta per le situazioni formali, istituzionali e celebrative; la varietà bassa per tutte le situazioni informali<sup>12</sup>. Le

---

<sup>11</sup> Ferguson riprende il termine francese *diglossie* già utilizzato da William Marçais nel 1930 proprio per il contesto arabo.

<sup>12</sup> Ferguson (1959) utilizza nove parametri per evidenziare le differenze tra le due varietà, come ad esempio quello legato al maggior prestigio sociale della varietà H rispetto alla L, che si riflette in una differenziazione di funzioni e nell'uso nella tradizione letteraria. I parametri introdotti da

osservazioni fatte da Ferguson hanno trovato velocemente molto consenso in quanto per prime distinguevano la situazione diglossica rispetto alla situazione di bilinguismo riconoscendo l'esistenza di una scala di importanza funzionale non solo tra due lingue differenti in una situazione di bilinguismo ma anche fra due varietà simili della stessa lingua (Fishman 1967).

Il modello diglossico presentato da Ferguson non ci permette in ogni caso di descrivere perfettamente la realtà linguistica araba e sarebbe forse più utile riconoscere la compresenza di molte più varietà linguistiche ed espandere il concetto di diglossia a quello di triglossia, quadriglossia o più<sup>13</sup>. Bisogna inoltre evitare di sopravvalutare le competenze individuali della varietà alta da parte di tutta la comunità e di non tenere in considerazione l'esistenza di molti parlanti arabofoni che non hanno quasi avuto accesso al mondo dell'istruzione e alle varietà prestigiose e letterarie<sup>14</sup>. Per questo motivo può essere molto utile fare riferimento a termini quali NA (*native arabic*) ed ESA (*educated spoken arabic*), proprio per distinguere il primo arabo appreso in contesto familiare<sup>15</sup> da quello appreso in un secondo momento e usato in un contesto più alto, ma differente dalla varietà classica in quanto pieno di elementi riconducibili ancora al NA (Mitchell 1978; Meiseles 1980; Owens 2001).

Sulla scia degli studi di Ferguson sono dunque stati proposti vari modelli per provare a descrivere le situazioni dei singoli paesi o generalizzabili per qualsiasi Stato arabo. Secondo i modelli triglossici (come quello proposto da Youssi 1983), tra la varietà alta e quella bassa esisterebbe “un terzo” arabo, o arabo *mediano*, che sarebbe utilizzato nei domini comuni al posto della varietà alta, che, in quanto lingua coranica, è molto più difficile e riservata per il linguaggio scritto:

---

Ferguson sono: 1) funzione; 2) prestigio; 3) eredità letteraria; 4) ordine di acquisizione; 5) standardizzazione; 6) stabilità; 7) grammatica; 8) lessico; 9) fonologia.

<sup>13</sup> L'impressione è che Ferguson volesse ancora rappresentare una realtà “idealizzata” (Owens 2001: 423) così come in fondo viene spesso rappresentata dagli stessi arabofoni, in cui si distingue fra la lingua classica *fushā* e la lingua popolare (*‘āmmiyya* o *dāriġa*) che corrisponde solamente ad una varietà corrotta o imprecisa della prima.

<sup>14</sup> Questo discorso era particolarmente valido soprattutto nel secolo scorso, quando il livello di analfabetismo era molto elevato e la carta stampata era il principale mezzo di informazione e di contatto con il resto del mondo.

<sup>15</sup> Il *native arabic* corrisponde dunque alla vera e propria lingua materna (*lahġa*) di ogni parlante.

Sociolinguistiquement la triglossie est une spécialisation fonctionnelle trilatérale. La variété médiane a pour fonction de réduire la distance conceptuelle et structurale entre l'arabe natal spontané de la vie pratique, qui est uniquement parlé, et l'AC [arabo classico] d'intellection et du patrimoine arabo-islamique, uniquement écrit et toujours prémédité. (Youssi 1983: 79)

La varietà mediana può essere vista anche come un arabo “dedialettizzato” che però non raggiunge i livelli alti dell’arabo classico (Durand 2018: 83)<sup>16</sup>.

Ennaji (2007) ipotizza che è possibile riconoscere due differenti modelli per il Marocco, sia quello triglossico che quadriglossico (2007: 269-270). Secondo il modello triglossico, in Marocco ci sono essenzialmente tre varietà di arabo: l’arabo *classico*, l’arabo *standard* e l’arabo *marocchino*. L’arabo classico copre molti domini ufficiali estremamente connessi con la sfera religiosa; l’arabo standard è impiegato invece nel linguaggio scientifico e mediatico e nell’amministrazione; l’arabo marocchino è invece quello usato nel linguaggio informale, in famiglia o per strada. A queste tre varietà è inoltre possibile aggiungerne una quarta, l’*Educated Spoken Arabic*, che rappresenterebbe l’arabo usato tutti i giorni dalle persone che hanno studiato, nonché la lingua franca della comunicazione tra i parlanti arabofoni appartenenti a stati diversi.

La realtà linguistica arabofona sembra quindi articolarsi essenzialmente attraverso cinque poli:

- 1) *Arabo Classico (Classical arabic, CLA)* = varietà alta corrispondente all’arabo coranico, utilizzato per la preghiera e per tutta la sfera religiosa, nonché fonte per la grammatica e per la letteratura. È l’unica varietà che è stabilizzata e non può essere soggetta a cambiamenti di alcun tipo.
- 2) *Arabo Moderno Standard (Modern Standard Arabic, MSA)* = altra varietà alta e privilegiata, usata principalmente nel linguaggio accademico, politico, giornalistico e letterario moderno. Rappresenta la versione colta e moderna

---

<sup>16</sup> L’arabo mediano (o *middle language*) non va confuso con il *mediorabo* (o *middle arabic*) che si riferisce esplicitamente alla forma d’arabo scritto più semplificato e moderno rispetto al classico (Durand 2018: 83 e 105; Versteegh 1997: 189 e 191). Oltre a questi, non può essere poi ignorato il *Media Arabic*, che corrisponde al linguaggio giornalistico universale usato da i media di tutti i paesi arabi. Si veda ad esempio l’interessante studio di Ashtiany (1993) usato per scopi didattici ed utile ad evidenziare la differenza di stile fra il MSA ed un linguaggio specialistico o settoriale come quello del giornalismo.

per la comunicazione tra persone arabe di zone geograficamente distanti. A differenza dell'arabo classico essa può essere soggetta a cambiamenti nel tempo e può arricchire il suo lessico con i termini nuovi e moderni anche attraverso calchi da parole straniere. Le nuove grammatiche per stranieri sono improntate soprattutto sull'insegnamento del MSA.

- 3) *Arabo colloquiale* o *Educated Spoken Arabic* (ESA) = come già detto, questa varietà è quasi esclusivamente parlata e rappresenta un registro intermedio tra quello formale e la varietà dialettale. Per la sua enorme flessibilità questa viene utilizzata in più contesti, anche quelli semiformali quali, ad esempio, l'ambiente scolastico.
- 4) *Dialecto regionale* (e.g. *Moroccan Arabic*, MA; *Egyptian Arabic*, EA) = il termine si riferisce generalmente alle lingue parlate in macrozone e che spesso (ma non sempre) vengono identificate con i dialetti nazionali. Per un arabofono nato e cresciuto in un paese arabo è praticamente impossibile poter prescindere dalla conoscenza di questo tipo di varietà perché quasi tutta l'interazione sociale quotidiana è realizzata in questa lingua o nella sua variante più bassa, accessibile a tutti.
- 5) *Dialecto urbano/locale* o *Native arabic* (NA) = da collegare al piccolo gruppo sociale, quartiere o città in cui la persona è cresciuta. e che tende ad avere varie differenze rispetto al dialetto regionale.

Ovviamente non tutti i parlanti posseggono un buon livello di ciascuna di queste varietà e, paradossalmente, l'arabo classico rappresenta la lingua di minoranza non essendo la lingua madre di nessun arabo, nonostante esso rappresenti il punto di riferimento comune a tutti i parlanti arabofoni. L'arabo classico e l'arabo moderno standard sono le varietà più prestigiose, utilizzate come riferimento per la lingua scritta, che resta comunque appannaggio di pochi, dato l'alto numero di persone analfabete o con bassa scolarizzazione.

L'uso di queste varietà dovrebbe essere funzionalizzato ai differenti contesti (più o meno informali), ma generalmente queste vanno sovrapponendosi e capita spesso di ritrovare elementi delle varietà basse nei contesti in cui la varietà alta dovrebbe essere privilegiata in modo esclusivo; si determina così in alcune aree (come ad esempio nella

realità marocchina) una forte *tensione linguistica* (Ennaji 2007: 272-273) dovuta alle diverse interferenze sia nel registro colloquiale che in quello scritto. Le difficoltà aumentano quando alle varie forme di arabo si sovrappone anche l'uso della lingua francese, che generalmente va a coprire le parti del lessico relative ai termini più moderni e di attualità, o tecnologici. Questo tipo di bilinguismo crea una certa tensione anche a livello politico dati gli schieramenti a favore di una modernizzazione (e quindi di un incremento dell'uso del francese in tutti i domini) e quelli più tradizionalisti, legati alla preservazione di un'identità culturale araba.

#### 2.1.4 *I dialetti arabi*

Come osservato (§2.1.3), uno dei maggiori problemi nelle analisi delle differenti varietà di arabo risiede proprio nella difficoltà da parte degli arabofoni nel riconoscere il proprio dialetto come una lingua a tutti gli effetti formata, e non solo come una variante imperfetta o grossolana di quella più alta. Alla base di questo atteggiamento c'è una percezione e rappresentazione sociale negativa del proprio dialetto, e anche un'abitudine a sovrastimare le proprie competenze nella forma più prestigiosa che fa sì che ogni parlante arabofono si senta istintivamente madrelingua della varietà classica, piuttosto che di quella locale (Cuzzolin 2004: 89-107).

Nel complesso i vari dialetti regionali arabi vanno considerati lingue in quasi ogni aspetto, avendo ognuna una grammatica e regole fonologiche, morfologiche e sintattiche ben definite, condivise da comunità di persone che le parlano come prima lingua. I motivi per cui esse non vengono erette a lingue nazionali in sostituzione dell'arabo classico (e standard) si riconducono probabilmente sia al concetto di non storicità di queste lingue (mancando per il momento una letteratura specifica di riferimento scritta in queste lingue) che alla stessa non intenzionalità dei loro parlanti di riconoscerle come prime lingue per non rompere un senso di appartenenza più grande che è quello alla comunità (*umma*) arabo-islamica.

Da un punto di vista linguistico e culturale, Il Cairo è sempre stato il punto di riferimento per suddividere il mondo arabo in due grandi zone identificabili nel Maghreb (o *al-mağrib*, lett.: "l'occidente" o luogo dove il sole tramonta) e nel Mashreq



(o *al-mašriq*, lett.: "l'oriente" o luogo dove il sole sorge). Ovviamente questa suddivisione ridefinisce il mondo arabo in sole due grandi zone, con l'Egitto a condividere aspetti culturali e storici con l'uno e con l'altro gruppo, e non può certamente essere sufficiente. Nel complesso, dal punto di vista linguistico si possono identificare cinque macroaree all'interno delle quali la variazione non è così marcata come tra dialetti appartenenti ad aree differenti:

- I. Dialetti dell'area siro-libanese
- II. Dialetti dell'area mesopotamica
- III. Dialetti della penisola arabica
- IV. Dialetti egiziani
- V. Dialetti maghrebini<sup>17</sup>

Sono state avanzate numerose ipotesi sull'origine dei dialetti arabi e il loro rapporto con la lingua araba classica. Le più rilevanti come oggetto di discussione sono quelle relative al loro legame di filiazione dalla lingua araba madre e quella della formazione e sviluppo parallelo alla lingua che poi è stata standardizzata. Secondo la prima teoria, i vari dialetti nel mondo arabo non sarebbero altro che un'esportazione dell'arabo classico nei vari territori conquistati, con questa lingua che nel tempo ha perso molti suoi caratteri e si sia semplificata o degenerata per essere più facilmente comprensibile ai nuovi convertiti. L'altro approccio segue invece l'idea che i vari dialetti arabi si siano formati più o meno contemporaneamente all'arabo classico, con la differenza che quest'ultimo è rimasto la lingua delle tribù d'élites normalizzata nella scrittura del Corano, mentre le altre, una volta diffuse nel resto del mondo arabo, hanno poi seguito una loro evoluzione naturale ed esser poi considerate dialetti o lingue secondarie (Versteegh 1997: 102-113; Owens 2001: 423-425).

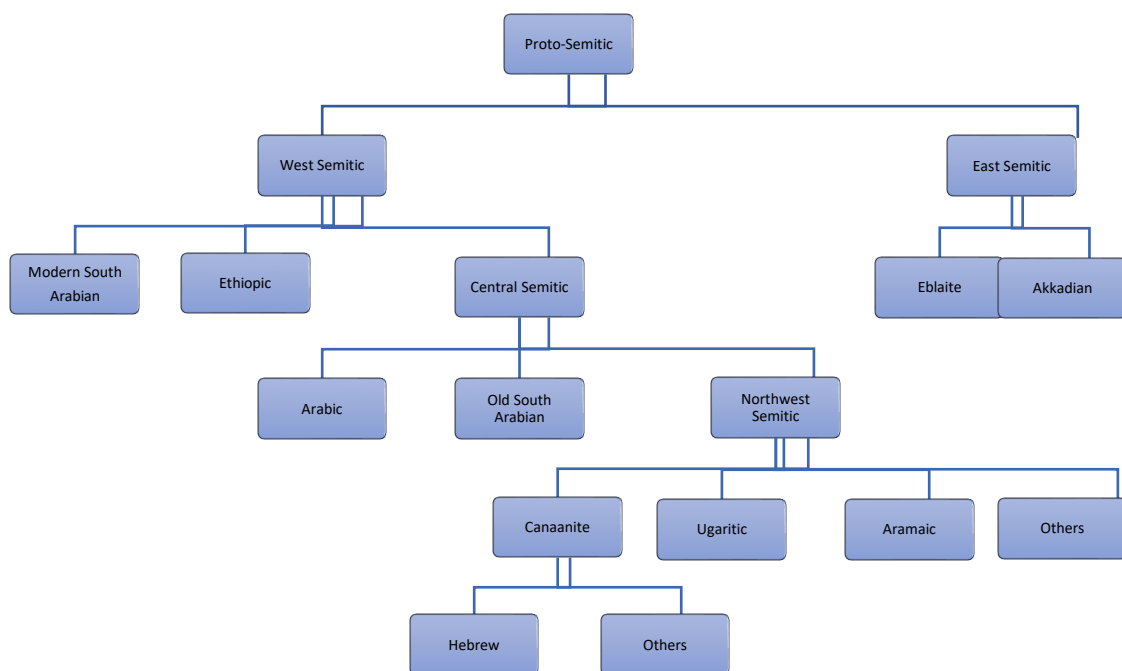
Non entrando qui nel lato tecnico della questione (rimandando invece ai due testi citati per un approfondimento), ci basti però ricordare come spesso i dialetti della mezzaluna fertile siano sentiti come "più vicini" all'arabo classico rispetto a quelli

---

<sup>17</sup> Questa suddivisione include anche i dialetti sud-arabici (ad esempio yemeniti) e quelli saheliani (ad esempio l'ḥassānīya o il chadico) rispettivamente tra i dialetti della penisola arabica ed i dialetti maghrebini.

dell'area maghrebina; questa impressione potrebbe essere giustificata dal fatto che i dialetti levantini si sono sviluppati in seno ad un contesto caratterizzato dalle altre lingue semitiche presenti nel vicino oriente, a differenza dei dialetti nordafricani che hanno incontrato nel loro cammino un substrato caratterizzato dalle lingue hamitiche, quali ad esempio le lingue berbere o ciadiche. Va ricordato che l'arabo è una lingua semitica al pari delle altre lingue presenti in passato nella mezzaluna fertile e che attualmente sopravvivono o in piccole enclave linguistiche come le lingue neo-aramaiche, o in un grande stato come l'ebraico moderno (Rubin 2005: 15-16).

**Figura 1 Divisione del Proto-semitico. Fonte: Rubin 2005.**



Il fatto che le lingue hamitiche e quelle semitiche abbiano diversi aspetti simili è probabilmente da ricondursi alla comune discendenza da una ipotetica lingua proto-afro-asiatica. A differenza delle lingue indoeuropee, i legami di parentela tra le lingue derivanti dal proto-afro-asiatico non sono ancora stati ampiamente studiati, probabilmente a causa della mancanza di molte fonti scritte tra le popolazioni nomadi

del Nord Africa (Rubin 2005: 11<sup>18</sup>; Versteegh 1997: 15). Non è quindi ancora chiaro se le antiche lingue hamitiche (berbero, libico antico ed egiziano antico, cushitico omotico e ciadico) siano state ad un certo punto semitizzate, e in che grado si siano reciprocamente influenzate.

Per le differenze tra i vari dialetti arabi, può essere utile qui citare l'esempio riportato da Durand (2018: 40) sulle diverse realizzazioni linguistiche della frase italiana "vuoi che vada io?" nell'arabo classico, nel dialetto di Gerusalemme e in quello di Rabat (Marocco):

- |         |                              |
|---------|------------------------------|
| (1) ITA | Vuoi che vada io?            |
| (2) CLA | hal turīdu 'an 'aḏhaba 'anā? |
| (3) GER | bidd-ak arūḥ ana?            |
| (4) RAB | bġīti nəmshi āna?            |

Questo esempio mostra dunque come una semplice frase interrogativa possa essere espressa utilizzando scelte lessicali totalmente diverse sia per il verbo modale che quello di movimento. Molte delle differenze tra i vari dialetti riguardano in ogni caso il livello fonologico, in particolare i processi di elisione delle vocali o cambiamenti della pronuncia di alcune consonanti, quali ad esempio la pronuncia egiziana associata al grafema *ج* (*ġīm*) realizzato come /g/ e non come /dʒ/; oppure quella sirolibanese di *ق* (*qāf*) realizzato come un semplice colpo di glottide /ʔ/ (Durand 2018: 175-176). Nel caso dell'arabo maghrebino, questo dialetto (chiamato preferibilmente *dāriġa*, lett. "corrente") come osservato, presenta molte differenze rispetto ai dialetti più orientali, quali ad esempio una forte riduzione delle vocali (brevi e lunghe) in tutte le posizioni (iniziale, mediana, finale), con conseguente eliminazione del sistema dei casi, e a favore di una sovraestensione d'uso dello *Schwa* /ə/.

---

<sup>18</sup> Il testo di Rubin (2005) ci offre una panoramica molto ampia dei processi di grammaticalizzazione dal (ipotetico) proto-semitico fino alle moderne lingue semitiche, comprendendo dunque anche i differenti dialetti arabi.

## 2.2 La lingua araba standard<sup>19</sup>

Come abbiamo già ricordato, l'arabo è una delle poche lingue semitiche ancora parlate, ma non sappiamo molto della sua evoluzione poiché le attestazioni scritte più antiche risalgono al III secolo D.C., con le iscrizioni funerarie di *al-Namara* (nel sud della Siria), in un proto-arabo con caratteri nabateo-aramaici. Le prime popolazioni arabe vivevano tra la Siria, il basso Iraq e la penisola arabica e, ad una piccola componente stanziale corrispondevano un gran numero di tribù dedite ad un continuo nomadismo tra i vari centri o accampamenti, disseminati agli estremi dell'arida e quasi desertica regione centrale. Essendo la cultura beduina del tempo molto legata alla trasmissione orale di tutte le tradizioni, non abbiamo fonti letterarie precedenti al VI-VII secolo D.C., quando cominciano a comparire le prime *mu'allaqat* (poesie preislamiche) (Gabrielli 1967: 21-22) e le prime copie scritte del Corano dopo la morte del profeta Muhammad. L'assenza di fonti scritte precedenti a questo periodo non ci permette di poter tracciare con precisione l'evoluzione della lingua araba dalle origini così come avviene per altre lingue semitiche; ci troviamo ad osservare dunque una lingua la cui nascita "ufficiale" e il suo definitivo fissarsi in un sistema normativo estremamente rigido corrispondono allo stesso momento storico.

Nel corso dei secoli la lingua araba è stata quindi osservata e analizzata principalmente in rapporto al testo coranico che ha rappresentato il punto di riferimento stilistico non solo per trattati di ordine specificamente religioso (quali le esegesi coraniche), ma anche per le nascenti grammatiche e i testi giuridici, scientifici o narrativi. Solo negli ultimi due secoli e per differenti motivi (sviluppi storici e linguistici), l'interesse verso la lingua araba è cambiato ed è stato orientato sia ad una maggiore comprensione della realtà sociolinguistica araba che alla compilazione di nuove grammatiche corrispondenti ad un arabo più moderno, visto anche il nuovo interesse verso lo studio e l'insegnamento delle lingue straniere.

Nel prossimo paragrafo, dopo un breve esame di alcune delle caratteristiche della grammatica araba, esamineremo alcuni aspetti del suo sistema verbale, rilevanti per la

---

<sup>19</sup> Per la traslitterazione delle parole di origine araba esistono diversi modelli, differenziati a seconda delle tradizioni e degli studi in arabistica (Durand 2018: 27-35). In questo lavoro è seguito lo schema del *Deutsches Institut für Normung* (DIN 31635), che differisce da quello IPA (*International Phonetic Alphabet*), come evidenziato nella Tabella 7 riportata in fine capitolo (p. 71).

discussione dell'apprendimento della selezione degli ausiliari perfettivi nell'Italiano L2 di arabofoni, oggetto dell'indagine condotta in questo lavoro.

### 2.2.1 *Il sistema triconsonantico e la sua scrittura*

La scrittura della lingua araba ha il solo carattere corsivo, non utilizza lettere maiuscole e minuscole e riproduce abbastanza fedelmente il parlato. Si basa su un alfabeto consonantico, che rappresenta i ventotto suoni (più uno, l'occlusiva glottale [ʔ]) prodotti nel parlato (cfr. la Tabella 7, p. 71). I suoni consonantici comprendono anche il colpo di glottide, graficamente rappresentato dalla *hamza* (ء) [ʔ] utilizzato per rappresentare le vocali brevi in forma isolata. Sono presenti anche due suoni (graficamente la *wāw* و e la *yā'* ي) che fungono sia da semiconsonanti che da semivocali, e vengono pronunciate come delle vocali lunghe.

Per quanto riguarda le vocali brevi, esse non fanno parte dell'alfabeto arabo e vengono indicate solamente mediante diacritici inseriti sopra o sotto le parole, e nella maggior parte dei testi sono omessi perché i lettori arabofoni sono in grado di riconoscere il giusto segno vocalico velocemente dal contesto. Le vocali sono generalmente indicate per iscritto quando è importante evitare delle ambiguità, e per questo furono proprio introdotte per la prima volta nel Corano e sono ancora esplicitamente indicate in tutte le sue ristampe. Le vocali brevi convenzionalmente usate (e rappresentate) nell'arabo sono tre e corrispondono ai tre suoni [u] (*ḍamma*), [i] (*kasra*) e [a] (*fatha*)<sup>20</sup>, anche se tuttavia questi suoni a livello di *parole* variano molto da parlante a parlante, diventando a volte non facilmente distinguibili. Durand (2018: 31) riporta infatti per queste tre vocali le seguenti varianti fonetiche:

---

<sup>20</sup> Per un esempio di rappresentazione grafica di questi segni, si veda la parola “differente” con o senza vocalizzazione: muḥtalif → مُخْتَلِف / مختلف

**Tabella 3 Varianti fonetiche rispetto al sistema trivocalico. Fonte: Durand 2018.**

| <i>fatḥa</i> |     | <i>Kasra</i> |     | <i>ḍamma</i> |     |
|--------------|-----|--------------|-----|--------------|-----|
| <i>a</i>     | [a] | <i>i</i>     | [i] | <i>u</i>     | [u] |
| <i>ä</i>     | [æ] | <i>ι</i>     | [ɪ] | <i>û</i>     | [ʊ] |
| <i>â</i>     | [ɑ] | <i>e</i>     | [e] | <i>o</i>     | [o] |
| <i>ê</i>     | [ɛ] | <i>ə</i>     | [ə] | <i>ô</i>     | [ɔ] |

Per quanto riguarda invece la struttura morfologica della lingua, l'arabo, come le altre lingue semitiche, è una lingua flessiva a tendenza prevalentemente sintetica, e forma le parole mediante l'uso di prefissi, suffissi, infissi e transfissi a partire da una radice triconsonantica C-C-C (e.g. *k-t-b*) che porta il significato lessicale della parola<sup>21</sup>. La radice triconsonantica la si identifica generalmente con la forma base del verbo CvCvCv (e.g. *KaTaBa*), che, non essendo marcata se non dalle sue vocali brevi, si presta bene ad essere utilizzata come forma di citazione. Inoltre, la forma di citazione dell'arabo corrisponde per significato alla terza persona singolare del tempo passato: quando parliamo ad esempio del verbo *kataba*, esso equivale alla nostra forma di citazione *scrivere*, ma letteralmente vuole dire *ha scritto*<sup>22</sup>.

Si prenda pure l'esempio riportato da Bernini (2003: 89) in cui si confronta la formazione di parole a partire da tre radici k-t-b (*scrivere*), q-t-l (*uccidere*) e f-t-ḥ (*aprire*):

<sup>21</sup> Per un saggio sull'ipotetica evoluzione delle lingue semitiche dal sistema radicale biconsonantico a quello triconsonantico, si veda Deutscher (2005: 183-200). Va inoltre specificato che l'arabo presenta anche delle parole (poche) a radice quadriconsonantica, che stanno ad indicare per lo più parole onomatopeiche, o altro (ad es: *tarġaḥa*, *dondolarsi*).

<sup>22</sup> Per non rendere ancora più complicata la comprensione sono escluse dalla discussione le parole non verbali (quindi non formate a partire dal paradigma verbale), mentre verranno in seguito specificate le forme verbali derivate diverse dalla prima ed il valore della vocale corrispondente alla seconda radicale, che può mutare a seconda della classe del verbo.

**Tabella 4 Il sistema triconsonantico arabo. Fonte: Bernini 2003.**

|  |                | <i>k-t-b</i>                  | <i>q-t-l</i>                | <i>f-t-ḥ</i>               |
|--|----------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| <i>Verbo PRF</i><br><i>ativo</i><br><i>3SG M</i>   | <i>-a-a-a</i>  | <i>kataba</i><br>egli scrisse | <i>qatala</i><br>lui uccise | <i>fataḥ</i><br>lui aprì   |
| <i>Verbo PRF</i><br><i>passivo</i><br><i>3SG M</i> | <i>-u-i-a</i>  | <i>kutiba</i><br>fu scritto   | <i>qutila</i><br>fu ucciso  | <i>futiḥa</i><br>fu aperto |
| <i>Nome</i><br><i>agente</i><br><i>SG M</i>        | <i>-ā-i-</i>   | <i>kātīb</i><br>scrittore     | <i>qātil</i><br>assassino   | <i>fātiḥ</i><br>aprente    |
| <i>N agente</i><br><i>PL M</i>                     | <i>-u-CC-ā</i> | <i>kuttāb</i><br>scrittori    | <i>quttāl</i><br>assassini  | /                          |
| <i>Nome azione</i><br><i>SG.(maṣḍar)</i>           | <i>-a-φ-</i>   | <i>katb</i><br>scrittura      | <i>qatl</i><br>uccisione    | <i>fath</i><br>apertura    |
| <i>Nome</i><br><i>oggetto SG.</i>                  | <i>-i-ā-</i>   | <i>kitāb</i><br>libro         | <i>qitāl</i><br>battaglia   | /                          |

Come sintetizzato nella Tabella 4, si osserva come a partire dalla radice sia possibile formare nuove parole, applicando l’alternanza e questo tipo di ragionamento (con piccoli mutamenti) anche ad altre radici. Una particolare menzione va fatta per il nome d’agente e il nome di azione. Il “nome d’agente” (*fā’il*) corrisponde in parte al nostro participio presente e può essere usato sia con valore di sostantivo che all’interno di proposizioni con valore imperfettivo; “il nome d’azione” (*maṣḍar*), invece, corrisponde al nostro infinito (*la scrittura o lo scrivere*), non porta alcun valore temporale ed è considerato un sostantivo.

Si osservi ora un esempio della coniugazione al tempo passato del verbo *darasa* (*studiare*):<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Si veda più avanti (§ 2.2.3) per le distinzioni tempo-aspettuali dell’arabo.

**Tabella 5 La I forma del verbo arabo al perfetto.**

| Tema 5 La Forma del verbo arabo al perfetto. |                                    |                    |                          |                   |                  |                 |
|--|------------------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-----------------|
|  | Plurale                            |                    | Duale                    |                   | Singolare        |                 |
| 1  | Abbiamo studiato - <i>daras-nā</i> |                    |                          |                   | Ho studiato      | <i>daras-tu</i> |
| 2 M  | Voi avete studiato                 | <i>daras-tum</i>   | Voi avete studiato (m+f) | <i>daras-tumā</i> | Hai studiato(m)  | <i>daras-ta</i> |
| 2 F  | Voi avete studiato (f)             | <i>daras-tunna</i> |                          |                   | Hai studiato (f) | <i>daras-ti</i> |
| 3 M  | Loro hanno studiato                | <i>daras-ū</i>     | Loro hanno studiato      | <i>daras-ā</i>    | Ha studiato (m)  | <i>daras-a</i>  |
| 3 F  | Loro hanno studiato (f)            | <i>daras-na</i>    | Loro hanno studiato (f)  | <i>daras-atā</i>  | Ha studiato (f)  | <i>daras-at</i> |

La coniugazione del tempo perfetto dei verbi regolari è semplice e si ottiene mediante suffissazione<sup>24</sup>. Dalla radice verbale è possibile ad esempio ottenere molti nomi di luogo, riconoscibili dal prefisso *ma-* (e.g. *madrasah*, “scuola”; *maktabah*, biblioteca), mentre invece il prefisso iniziale *mu-* (tipico delle forme derivate, cfr. § 2.2.4) sta spesso ad indicare un nome agente (e.g. *mudarrisūna*, “insegnanti”, II forma). Non entreremo per ragioni di spazio nello specifico delle norme grammaticali (e delle eccezioni) che stanno alla base della formazione di tutte le parole, ma da questi esempi possiamo iniziare a capire quale sia l’importanza e il ruolo centrale della forma base del verbo all’interno di tutto il sistema linguistico arabo<sup>25</sup>.

Oltre al verbo (*al-fiʿl*), le categorie lessicali in arabo sono il nome (*al-ism*) e le particelle (*al-ḥurūf*). Le prime due sono variabili e rappresentano le parti centrali del discorso, mentre le particelle comprendono tutte le preposizioni, negazioni, avverbi e congiunzioni utili a legare il discorso. Le preposizioni, come in italiano, fungono da testa dei sintagmi in cui si trovano e governano l’elemento che li segue mediante il

<sup>24</sup> Si noti come la lingua araba classica preveda una distinzione tra la voce maschile e femminile, e preveda l’uso della marca morfologica del duale quando le persone a cui ci si riferisce sono due.

<sup>25</sup> Il sistema di formazione delle parole a partire dalla radice triconsonantica che abbiamo visto nella Tabella 4 va inteso esclusivamente come esempio, anche se altamente produttivo. Non tutte le parole arabe seguono questo schema di formazione o sono originate a partire da una forma verbale.



sistema della reggenza dei casi, sistema ancora presente nelle strutture sintattiche dell'arabo moderno e che aiuta a chiarire il ruolo e il rapporto tra gli elementi del discorso. Il sistema dei casi in arabo viene esplicitato mediante l'aggiunta di una vocale in fine di parola che sta ad indicare se il caso è nominativo (*kitāb-u*), accusativo (*kitāb-a*) o genitivo (*kitāb-i*)<sup>26</sup>. Con la costante erosione delle vocali finali nelle differenti varietà moderne, si sono verificate varie strategie alternative per marcare rapporti che erano evidenziati soprattutto in quel breve suono finale. Un esempio di quanto appena detto lo troviamo per una costruzione sintattica araba molto tipica, chiamata *idāfah* (tradotto generalmente come “stato costruito” o “annessione”), che si crea per indicare possesso o una relazione tra due nomi, con il secondo nome che segue con il caso obliquo<sup>27</sup>:

(1) CLA (Veccia Vaglieri 2014: 60)

*Baītu al-tāğiri*<sup>28</sup>

|              |          |            |               |          |
|--------------|----------|------------|---------------|----------|
| <i>Baīt-</i> | <i>u</i> | <i>al-</i> | <i>tāğir-</i> | <i>i</i> |
| casa-NOM     |          | ART-       | commerciante- | OBL      |

“la casa del commerciante”<sup>29</sup>

Con l'eliminazione nel parlato della vocale finale indicante il caso, la relazione di possesso viene dunque rappresentata diversamente sia in arabo egiziano (*Egyptian Arabic*, EA) (2) che in arabo marocchino (*Moroccan Arabic*, MA) (3), grazie all'aggiunta di due parole, *bitā'* (EA) e *dyal* (MA):

<sup>26</sup> Quando il nome è indeterminato si utilizza invece il tanwīn, ovvero l'aggiunta finale di una doppia vocale che viene nasalizzata (ad esempio: *kitāb-un*, *kitāb-an*, *kitāb-in*).

<sup>27</sup> L'arabo, come l'italiano, è una lingua in cui è lo specificatore che segue l'elemento specificato, e non il contrario. Questo tipo di relazione la si può osservare anche nell'uso degli aggettivi che in arabo vengono sempre dopo il nome a cui fanno riferimento (si veda l'esempio 4 in § 2.2.2).

<sup>28</sup> Riporteremo in questo e nei prossimi esempi di CLA l'articolo (*al*) nella sua versione grafica estesa (non assimilata) ed il caso finale nella sua forma non pausale (quindi presente nella parola in finale di frase). Si sappia che nel parlato l'articolo viene sempre foneticamente assimilato quando le parole iniziano con una delle quattordici lettere chiamate “solari”, quali ad esempio [t], [s], [r]. Nel caso proposto nell'esempio (1) *al-tāğiri* si pronuncia quindi *at-tāğiri*.

<sup>29</sup> Per le regole ed i simboli usati nelle glosse si faccia riferimento al “*The Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses*” consultabile al sito:

<https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf>

Nell' Appendice I è stato inoltre riportato un elenco di tutte le abbreviazioni utilizzate in questo capitolo.

(2) EA (Versteegh 1997: 107)

*ilbēt bitā' ilmalik*

*Il-bēt       bitā'    il-malik*

ART-casa    POSS    ART-re

“La casa del re”

(3) MA (Rubin 2005: 56)

*lwəld dyāl t-tažər*

*l-wəld       dyāl    t-tažər*

ART-figlio    POSS    ART-mercante

“il figlio del mercante”

Se per l'egiziano si ha la grammaticalizzazione di una parola il cui significato originario era “possesso”, nell'arabo marocchino (e anche negli altri dialetti maghrebini) è molto diffuso l'uso di una particella *dyāl* (a volte ridotta semplicemente in *d*) dall'origine incerta<sup>30</sup>. Nell'arabo classico inoltre, come si può notare dall'esempio (1), il primo nome dello *stato costruito* è determinato per posizione (in quanto seguito da uno specificatore) e non tramite l'articolo, proprio come prevede la regola dell'*idāfah*; questo aspetto sembra invece essere opposto nei due dialetti che hanno la tendenza a spingere verso una maggiore analicità in alcuni aspetti delle loro lingue proprio per contrastare i fenomeni di elisione e i cambiamenti interni.

### 2.2.2 La sintassi della frase semplice

Così come osservato per un costruito come l'*idāfah* (“stato costruito”), anche il verbo arabo rispetta il sistema della reggenza e determina il caso dei suoi partecipanti a seconda della loro funzione nel discorso. Il soggetto, il complemento oggetto e gli altri complementi del verbo sono quindi marcati attraverso le tre vocali brevi in finale di parola come si può vedere dall'esempio (4):

<sup>30</sup> La particella *dya* ricorda facilmente la preposizione *di/de* presente nelle lingue romanze. Sia Durand (2018) che Rubin (2005) in realtà non appoggiano molto l'ipotesi del prestito dal romanzo, ma più una derivazione dal pronome relativo *al-laḳī* seguito dall'articolo *al* → *allaḳī-al*.

(4) *kataba muḥammadu risālatan ḡamīlatan*

*kataba*                      *muḥammad-u*                      *risālat-an*                      *ḡamīlat-an*  
scrivere-PRF-3SG.M    Mohammed-NOM (A)    lettera-INDF.ACC (O)    bella-INDF.ACC  
“Mohammed ha scritto una bella lettera”

I ruoli sintattici arabi corrispondono a quelli semantici e il soggetto dell’azione è infatti chiamato *fā’il* (lett. "agente"), mentre il complemento oggetto è chiamato *maf’ūl bihi*, che può essere inteso come *il luogo su cui si riflette l’azione* (o *acted upon*, Saad 1982: 88). È ovviamente possibile costruire frasi intransitive senza altri partecipanti (5), così come il caso accusativo può venire utilizzato anche per marcare complementi differenti dal complemento oggetto, come ad esempio il complemento di stato (6):

(5) Abdul-Raof (1998: 22)

*nāma alriḡālu*  
*nāma*                                      *al-*                      *riḡāl-u*  
dormire-PRF.3SG.M                      ART- uomo- NOM (S)  
“L’uomo ha dormito”

(6) Veccia Vaglieri (2014: 238)

*daḡala alwaladu ḡāḡikan*  
*daḡal-a*                      *alwaladu*                      *ḡāḡika-an*  
entrare-PRF.3SG.M    ART-ragazzo-NOM                      sorridente-ACC<sup>31</sup>  
“Il ragazzo entrò sorridente”

Gli esempi in (4) (5) (6) mostrano la costruzione più comune VSO, tipica dell’arabo e chiamata “frase verbale” (*ḡumla fi ‘aliyya*), dove troviamo il verbo in prima posizione seguito dal soggetto, dal complemento oggetto e gli altri complementi. È presente tuttavia un altro tipo di costruzione in arabo che segue il modello SVO, chiamata “frase

<sup>31</sup> In questo esempio *ḡāḡikan* (“sorridente”) è marcato con il caso accusativo in quanto “complemento di stato”, ovvero un complemento che indica lo stato o il modo in cui si trova il soggetto mentre compie l’azione (Veccia Vaglieri 2014: 238)

58

numero e genere mentre nella *fi ‘aliyya* riguarda solamente il genere, poiché il verbo va coniugato sempre alla terza persona singolare maschile o femminile<sup>34</sup>.

Come si può osservare per la frase nominale dell’esempio (7), nel rapporto tra il sostantivo e l’aggettivo in funzione di predicato il verbo *essere* in funzione di copula non è espresso. Un altro aspetto interessante della *ḡumla ismiyya* è che essa è quindi in grado di codificare alcune funzioni semantiche e sintattiche che in italiano vengono espresse con i verbi *essere* e *avere*, che in arabo sono assenti o utilizzati in modo diverso rispetto alla nostra lingua. Per quanto riguarda il verbo *avere*, l’arabo supplisce a questa assenza o tramite verbi dai tratti semantici simili (quali *possedere*) o tramite l’uso di alcune preposizioni (*con*, *presso*, *a*) che, seguite da un sostantivo o da un pronome personale, generano costruzioni indicanti possesso:

(9) *‘indaki alkitābu alḡadīdu*

*‘inda-k-i*

*al-kitāb-u*

*al-ḡadīd-u*

Presso-2SG-OBL

ART-libro-NOM

ART-nuovo-NOM

“presso di te è il libro nuovo” → “Hai il libro nuovo”

Per quanto riguarda invece il verbo *essere* con funzione di copula, nelle frasi equative esso non è presente nella lingua araba e resta sottointeso nelle frasi al tempo presente. Quando invece si vuole negare il predicato nominale o si vuole usarlo al passato si utilizzano due verbi specifici quali *laysa* (“non essere”) e *kāna* (“essere”), con quest’ultimo usato generalmente per trasmettere l’idea di esistenza e di stato o come ausiliare, per trasmettere alcune sfumature aspettuali, come vedremo nel prossimo paragrafo.

### 2.2.3 Il verbo arabo e le differenze tempo-aspettuali

Nel paragrafo §2.2.2 abbiamo descritto il verbo arabo solo in relazione alla sua posizione nella frase e all’importanza nella formazione di nuove parole, che generalmente si formano a partire dalla radice triconsonantica individuabile nella

<sup>34</sup> Questa regola è valida quando il soggetto non è rappresentato da un pronome nascosto, ovvero interno al verbo.

forma base del verbo, corrispondente alla terza persona singolare maschile del tempo passato.

L'arabo, a differenza dell'italiano, ha un sistema verbale molto più agile, suddivisibile in sole tre categorie, corrispondenti al perfetto (*almāḍī*, "il passato"), l'imperfetto (*almuḍāri*, "l'assimilato") e l'imperativo (*al'amr*, "il comando")<sup>35</sup>. L'imperfetto a sua volta si presenta attraverso tre aspetti o modi, denominati indicativo, congiuntivo e iussivo (o apocopato), che servono a descrivere differenti sfumature di azioni non passate (o non finite) e che vengono costruiti attraverso la combinazione di prefissi e suffissi, come illustrato in (10), (11), (12):

(10) *yakulu alšaiḥu tifāḥatan*

|                              |                 |                   |
|------------------------------|-----------------|-------------------|
| <i>y-akul-u</i>              | <i>al-šaiḥu</i> | <i>tifāḥat-an</i> |
| 3-mangiare-SG.IND            | ART-vecchio-NOM | mela-INDF.ACC     |
| "Il vecchio mangia una mela" |                 |                   |

(11) *aṣḍiqā' ī yaskunūna fī madīnat-in kabīrat-in*

|  |                    |                       |                   |
|--|--------------------|-----------------------|-------------------|
| <i>aṣḍiqā' -ī</i>                          | <i>ya-skun-ūna</i> | <i>fī- madīnat-in</i> | <i>kabīrat-in</i> |
| amico-PL-mio                               | 3-abitare-PL.IND   | in una città INDF.OBL | grande-INDF.OBL   |
| "I miei amici abitano in una grande città" |                    |                       |                   |

(12) *urīdu an tarġ'a ila albaīti*

|                              |           |                   |            |                  |
|------------------------------|-----------|-------------------|------------|------------------|
| <i>u-rīd-u</i>               | <i>an</i> | <i>ta-rġ'-a</i>   | <i>ila</i> | <i>al-baīt-i</i> |
| 1SG-volere-IND               | che       | 2-tornare-SG.SUBJ | a          | ART-casa-OBL     |
| "Voglio che tu torni a casa" |           |                   |            |                  |

La costruzione delle tre forme di imperfetto segue lo stesso schema dei prefissi, con le differenze modali espresse unicamente dal cambiamento della vocale breve in fine di parola, che nell'indicativo e nel congiuntivo corrispondono rispettivamente alle vocali "u" (*yakul-u*) e "a" (*yakul-a*), mentre nello iussivo/apocopato il suono vocalico finale cade (*yakul-Ø*).

<sup>35</sup> Si faccia da subito attenzione che i termini perfetto ed imperfetto nell'arabo non corrispondono precisamente né ai nostri tempi verbali né alle categorie aspettuali discusse in Comrie (1976).

Questo modo di realizzare il verbo è totalmente diverso rispetto a quello italiano, in cui la morfologia verbale codifica tempo, aspetto e modo. In arabo la prospettiva sembra apparentemente capovolta, probabilmente a causa dell'esistenza di pochi tempi verbali (solo 5), distinti tra perfetto/finito e imperfetto/non finito, e la necessità di dover ricorrere ad elementi del contesto (avverbi temporali, strutture perifrastiche e verbi ausiliari) per poter fornire tutte le sfumature temporali e aspettuali della situazione linguistica espressa dal verbo. Riprendendo i già citati esempi (4) e (10), le frasi così espresse, senza altri elementi, potrebbero infatti essere tradotte come:

(4) Muhammad scrisse/ha scritto una bella lettera

(10) Il vecchio mangia/sta mangiando una mela

Sulla base della ambiguità riportata, i linguisti occidentali hanno a lungo sottolineato la natura puramente aspettuale del predicato arabo, considerando il verbo nella sua forma isolata dal contesto (Eisele 2006: 196).

Tuttavia, come osservato da Fassi Fehri (1993), in arabo è sempre presente un altro riferimento contestuale utile ad indicare il tempo di riferimento:

In the constructions examined (...) so far the anchoring point for Tense is speech time (S). [...] Whether the anchoring point for T is S or R [reference time] depends on the context. Traditional western comparatists have taken this anchoring fact as evidence that Arabic is an 'aspectual language'. Arabic lexical verbs are anchored to speech time only in the absence of auxiliaries, modal or negative particles, etc., in the same local tense domain. In a number of contexts, the relation to S is not inferred from the temporal morphology on the lexical verb, but from that of the auxiliary, or that of another verb. (Fassi Fehri 1993: 147)

La posizione di Fassi Fehri (1993) è precisa e corretta, ma stupisce comunque che una lingua flessiva e morfologicamente produttiva come l'arabo non abbia sviluppato questa distinzione attraverso un riferimento morfologico interno così come fatto per la distinzione tra passato/non passato. Definire l'arabo come una lingua prettamente aspettuale è in ogni caso una forzatura in quanto, come abbiamo visto negli esempi (4) e (10), sia nel perfetto che nell'imperfetto la sfumatura aspettuale è lieve e non è morfologicamente specificato nel verbo se il passato abbia (o non abbia) valore

aoristico e se l'imperfetto descriva un'azione dall'esterno o nel corso del suo svolgimento<sup>36</sup>.

Per definire le differenze tempo-aspettuali, bisogna quindi ricorrere in arabo all'uso di avverbi temporali o a costruzioni perifrastiche, parzialmente illustrate in (13) – (17).

Per quanto riguarda un'azione conclusa, l'arabo ha grammaticalizzato una particella (*qad*)<sup>37</sup> che viene anteposta al perfetto di un verbo per identificare un'azione certamente conclusa o antecedente, rafforzandone il significato (Rubin 2005: 33). Procedimento simile viene utilizzato per indicare un'azione non-passata ma che accadrà nel futuro, anteponendo il prefisso *sa-* all'imperfetto indicativo del verbo.<sup>38</sup>

Ben più importante però è l'uso del verbo *kāna* (*essere*) per poter dare ad altri verbi le sfumature temporali e aspettuali, fungendo dunque da vero e proprio ausiliare. Il verbo *kāna* quindi in queste costruzioni è grammaticalizzato, non ha valore stativo, e può essere coniugato e apposto ai verbi nelle loro forme imperfettive (14) (15) o perfettive (16):

(13) *ākulu tifāḥatan*

|                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| <i>ā-kul-u</i>       | <i>tifāḥat-an</i> |
| 1SG-mangiare-IND     | mela-INDF.ACC     |
| “Io mangio una mela” |                   |

(14) *kuntu ākulu tifāḥatan*

|                        |                  |                   |
|------------------------|------------------|-------------------|
| <i>kun-tu</i>          | <i>ā-kul-u</i>   | <i>tifāḥat-an</i> |
| essere-1SG.PRF         | 1SG-mangiare-IND | mela-INDF.ACC     |
| “Io mangiavo una mela” |                  |                   |

<sup>36</sup> Per un'ampia discussione sull'argomento si veda anche Comrie (1976: 78-82).

<sup>37</sup> Questa particella deriva dal verbo *qaddama* che vuol dire “precedere, andare avanti”, ed in italiano può essere tradotta come “già”. Si veda l'esempio (16) (17).

<sup>38</sup> Per formare il futuro nei vari dialetti arabi questa particella è spesso sostituita da un'altra (ad esempio *rāyih* nella zona del Mashreq; *ḡadi* o *ḡad-* nel Maghreb), il cui significato originario è da ricondurre al verbo *andare*.



- (15) *kuntu ākilān tifāḥatan*  
*kun-tu ākil-ān tifāḥat-an*  
 essere-1SG.PRF mangiante-INDF mela-INDF.ACC  
 “stavo mangiando una mela”
- (16) *kuntu qad ’akultu tifāḥatan*  
*kun-tu qad ’akul-tu tifāḥat-an*  
 essere-1SG.PRF già mangiare-1SG.PRF mela-INDF.ACC  
 “Avevo già mangiato una mela”
- (17) *qad ’akultu tifāḥatan*  
*qad ’akul-tu tifāḥat-an*  
 già mangiare-1SG.PERF mela-INDF.ACC  
 Ho già mangiato una mela

Come si può osservare dall’opposizione tra la frase (14) e (15) nella prima viene evidenziata l’azione all’imperfetto da un punto di vista durativo e quindi “*simply refers to the fact that the given situations lasts for a certain period of time (or at least, is conceived of as lasting for a certain period of time)*” (Comrie 1976: 41); nella seconda (15) si sottolinea invece lo svolgimento di un’azione o il perdurare di uno stato, grazie all’uso combinato di *kāna* e del participio attivo del verbo (Veccia Vaglieri 2014: 174).

Altri esempi interessanti sono forniti da (16) e (17), in cui è evidenziato che mediante la particella *qad* e l’uso di *kāna* al passato si possa formare il corrispettivo dei tempi *present perfect* e *past perfect* inglesi; è dunque possibile in arabo creare una situazione (16) in cui il *momento dell’avvenimento* è precedente al *momento di riferimento* fornito dalla frase o dal contesto<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Facciamo qui uso delle distinzioni tra *momento dell’enunciazione*, *momento di riferimento* e *momento dell’avvenimento* fatte in Bertinetto (1986: 35-47).

## 2.2.4 I verbi transitivi e intransitivi in arabo

Un aspetto molto interessante del verbo arabo è l'uso delle forme derivate. Alla struttura della forma base del verbo CvCvCv (I forma) è possibile aggiungere dei suffissi, prefissi e infissi in grado di generare nuove forme con un significato diverso rispetto a quello della forma originaria del verbo, restando tuttavia all'interno dello stesso dominio lessicale. Questo sistema in arabo segue delle regole ben definite ed è altamente produttivo e serve, ad esempio, a trasformare un verbo da intransitivo a transitivo e per formare verbi causativi e riflessivi. Esistono circa dieci-diciassette forme derivate, le più comuni delle quali sono illustrate nella Tabella 6:<sup>40</sup>

**Tabella 6 Forme verbali dell'arabo.**

| Significato forma verbo   | Esempi                                    |  | Struttura perfetto | Forma |
|---|---|--|--------------------|-------|
| azione (trans. e intr.)   | studiare                                  | <i>darasa</i>                                      | <i>fa'ala</i>      | I     |
|   | andare                                    | <i>dahaba</i>                                      |                    |       |
|   | rompere                                   | <i>kasara</i>                                      |                    |       |
| azione, intr. (stato transitorio)                               | rallegrarsi                               | <i>fariha</i>                                      | <i>fa'ila</i>      |       |
| intr. (stato permanente)  | essere buono                              | <i>harasa</i>                                      | <i>fa'ula</i>      |       |
| Transitivo di I intr.;<br>causativo; ditransitivo;<br>intensità | insegnare<br>rendere buono<br>distruggere | <i>darrasa</i><br><i>harrasa</i><br><i>kassara</i> | <i>fa''ala</i>     | II    |
| Transitivo di I intr.; idea di sforzo                           | gareggiare<br>condividere                 | <i>sābaqa</i><br><i>šāraqa</i>                     | <i>fā'ala</i>      | III   |
| Transitivo di I intr;<br>causativo-fattivo;<br>ditransitivo;    | informare qn. qc<br>inviare<br>onorare    | <i>'a'lama</i><br><i>'arsala</i><br><i>'akrama</i> | <i>'af'ala</i>     | IV    |
| Riflessivo e passivo di II                                      | lavarsi                                   | <i>tagassala</i>                                   | <i>tafa''ala</i>   | V     |

<sup>40</sup> Ci riferiamo in questi esempi al verbo attivo e non passivo. In sostituzione della struttura C<sub>1</sub>V C<sub>2</sub>V C<sub>3</sub>V usiamo in questa tabella come modello il verbo *fa'ala* (fare) per indicare la forma base e le sue derivate, così come viene riportato nella tradizione delle grammatiche arabe

|   |                       |                    |                    |      |
|---|-----------------------|--------------------|--------------------|------|
| Riflessivo di III, idea reciprocità, finzione                                   | capirsi a vicenda     | <i>tafāhama</i>    | <i>tafā‘ala</i>    | VI   |
| Riflessivo e passivo di II; idea neutralità, anticausativo                      | rompersi              | <i>‘inkasara</i>   | <i>‘infa‘ala</i>   | VII  |
| Riflessivo e passivo di I; idea reciprocità o fare qualcosa a proprio vantaggio | riunirsi              | <i>‘iġtama‘a</i>   | <i>‘ifta‘ala</i>   | VIII |
| colori o difetti fisici   | arrossire             | <i>‘iħmarra</i>    | <i>‘ifa‘alla</i>   | IX   |
| causativo e riflessivo di I e IV; estimativa; idea ricerca, intento, richiesta  | chiedere informazioni | <i>‘ista‘alama</i> | <i>‘istafa‘ala</i> | X    |

Possiamo dunque comprendere grossomodo il significato dei verbi in una forma derivata risalendo al significato del verbo di I. Se quindi sappiamo che la radice del verbo *f-h-m* veicola il significato "capire", se vogliamo esprimere un'idea di reciprocità relativa a questo verbo possiamo provare ad usare la sua VI forma *tafāhama* che sta a significare "capirsi a vicenda". Va comunque detto che la Tabella 6 riporta il comportamento delle varie forme verbali e il loro significato generico, tuttavia la sua applicazione non è automatica: non tutti i verbi alla prima forma hanno un corrispettivo in un'altra forma, così come non sempre un verbo presenta obbligatoriamente la I forma o che questa sia conosciuta.

Osservando il passato nella I forma della tabella sopra, i verbi arabi nella diatesi attiva differenziano la vocale breve della seconda lettera radicale a seconda del tipo di verbo. La maggior parte dei verbi utilizza per la lettera radicale centrale del perfetto la vocale *a*, mentre le vocali *i* e *u* (più rara) sono utilizzate generalmente per i verbi intransitivi e inaccusativi (Veccia Vaglieri 2014: 84; Hallman 2006: 6-7).

Come osservato, l'arabo è una lingua Nominativo-Accusativa, quindi il soggetto di un verbo transitivo e quello di un verbo intransitivo hanno la stessa codifica morfosintattica:

(18) Saad (1982: 88-94)

a. *māta zaydun*

*māt-a*                      *zayd-un*  
 morire-3SG.M.PRF    zayd-NOM (S)  
 “Zayd è morto”

b. *ya 'rifu zaydun al 'ingliziyyata*

*ya- 'rif-u*                      *zayd-un*                      *al- 'ingliziyyat-a*  
 3-conoscere-SG.M.IND    zayd-NOM (A)    ART-inglese-ACC (O)  
 “Zayd conosce l'inglese”

c. *'amila zaydun fii alsūqi*

*'amil-a*                      *zayd-un*                      *fii al-sūq-i*  
 Lavorare-3SG.M.PRF    zayd-NOM (S)    in ART-mercato-OBL  
 “Zayd ha lavorato nel mercato”

d. *ḍaraba zaydun 'amran*

*ḍarab-a*                      *zayd-un*                      *'amr-an*  
 colpire-3SM.PRF    zayd-NOM (A)    'amr-ACC (O)  
 Zayd ha colpito 'Amr

In (18 a-d) il soggetto è sempre al caso nominativo, nonostante nei primi due esempi il soggetto non sia agentivo ma esperienziale o coinvolto (*affected*) nell'azione. La differenza tra verbi transitivi e intransitivi in arabo è quindi sintatticamente marcata solo dalla presenza o assenza del complemento oggetto. È tuttavia possibile tramite le varie forme derivate formare verbi intransitivi a partire da verbi transitivi come in (19):

- (19) a. *kasara* (rompere)    →    *'inkasara* (rompersi) (anticausativo)  
 b. *qaṭa'a* (tagliare)    →    *taqaṭṭa'a* (essere tagliato) (passivo)  
 c. *qaṭa'a* (tagliare)    →    *'inqaṭa'a* (tagliarsi) (anticausativo)  
 d. *ḡasala* (lavare)    →    *tagassala* (lavarsi) (riflessivo)

Anche la trasformazione di verbi intransitivi in transitivi è un processo molto produttivo, per il quale si utilizza: la costruzione perifrastica, l'*ablaut*, la geminazione e la prefissazione. Per quanto riguarda la costruzione perifrastica in arabo è possibile

anteporre al verbo intransitivo un altro verbo esprimente l'azione "fare o causare" come in (20):

- (20)    *ğa'al-a zaydun 'amran yaħruğu*  
           *ğa'al-a*                      *zayd-un*                      *'amr-an*                      *ya-ħruğ-u*  
           fare-3SG.M.PRF            zayd-NOM (A)    'amr-ACC (O)    3-uscire-SG.M.IMP  
           "Zayd ha fatto uscire 'amr"

L'*ablaut* (*apofonia*) invece consiste nel cambiamento interno della vocale centrale della I forma. Hallman (2006: 6-7) sottolinea che questo processo è possibile con i verbi inaccusativi, (21 a e b) ma non con i verbi inergativi (21 c):

- (21)    a. *ħazina* (essere triste)                      → *ħazana* (rendere triste)  
           b. *wağira* (essere spaventato) → *wağara* (spaventare)  
           c. *ḍaħika* (ridere)                              → \**ḍaħaka* (far ridere)

Per quanto riguarda la geminazione e la prefissazione, si fa dunque ricorso alle due forme derivate discusse, con la II usata anche per i verbi inergativi e per quelli già transitivi (22 a e b), mentre la IV forma è quella preferita per i verbi stativi (22 c):

- (22)    a. *ḍaħika* (ridere)                              →        *ḍaħḥaka* (far ridere)  
           b. *darasa* (studiare)                              →        *darrasa* (insegnare)  
           c. *ğalasa* (essere seduto)                              →        *ağlasa* (fare sedere)

Nell'esempio (19) abbiamo osservato come sia possibile formare la forma riflessiva di un verbo transitivo grazie all'uso delle forme derivate:

- (19)    a. *kasara* (rompere)                              →        *'inkasara* (rompersi)  
           b. *qaṭa'a* (tagliare)                              →        *'inqaṭa'a* (tagliarsi)  
           c. *ğasala* (lavare)                                →        *tagassala* (lavarsi)

Va detto che la VII forma è generalmente usata per formare i costrutti anticausativi (in cui il soggetto-agente della frase originale è omesso e l'azione è rappresentata come avente luogo spontaneamente) (23):

- (23) a. *'infatḥa al-bābu*  
*infatḥa*                      *al-bābu*  
 si è aperta                      la porta (S)  
 “La porta si è aperta”  
 b. *'inqaṭa'a al-ḥablu* → La corda si è tagliata

Come si vede negli ultimi esempi, l'agente esterno non è stato espresso, mentre il soggetto sintattico viene sempre rappresentato con il caso nominativo. Quando invece il soggetto del verbo riflessivo corrisponde all'agente ed è animato, è possibile formare frasi riflessive usando il verbo nella forma transitiva seguito da una particella riflessiva (*nafs*) e il pronome personale di riferimento:

- (24) a. *qatala zaydun nafsuhu*  
*qatala*                      *zayd-un*                      *nafsu-hu*  
 ha ucciso                      zaydun (A)                      REFL-lui (O)  
 “Zayd ha ucciso se stesso / Zayd si è ucciso”  
 b. *\*fatḥa al-bābu nafsuhu*  
 \*la porta ha aperto se stessa

Riferendoci invece alla diatesi passiva in arabo, essa si forma generalmente applicando delle modifiche alle vocali della radice del verbo sia nella sua forma base che in quelle derivate. A differenza dell'italiano l'agente della corrispondente forma attiva viene omesso nella forma passiva e non esiste un corrispettivo arabo del complemento d'agente introdotto dalla preposizione “da”; quando si ritiene importante voler esprimere l'agente esterno alla frase passiva, lo si volge direttamente all'attivo<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Questa osservazione in realtà non deve essere intesa come categorica. Veccia Vaglieri (2014: 193), Manca (1989: 177), Ryding (2005: 658) e Saad (1982: 36) ammettono anche l'esistenza di un ipotetico complemento d'agente introdotto dalla preposizione, ma ne sconsigliano altamente l'uso. I parlanti arabofoni da me intervistati invece la ritengono una costruzione importante per veicolare un altro significato.

- (25)    kataba (ha scritto)                      → kutiba (è stato scritto)  
           qatala (ha ucciso)                     → qutila (è stato ucciso)  
           fataḥa (ha aperto)                    → futiḥa (è stato aperto)

- (26)    a. *qutila zaydun*  
           *qutila zaydun* (S)  
           “Zayd è stato ucciso”  
           b. (mentre) “Zayd è stato ucciso da ‘amr”  
           \**qutila            zaydun            min            ‘amrin*  
           \*È stato ucciso zayd (S)            da            ‘amr (A)  
           c. *qatala            ‘amrun            zaydan*  
           ha ucciso            ‘amr (A)            zayd (O)  
           “ ‘amr ha ucciso zayd”

È inoltre possibile ottenere dei verbi passivi anche mediante derivazione. La differenza tra un verbo nella forma passiva costruito per mutazione vocalica interna e uno ottenuto mediante forme derivate consiste nel fatto che nella prima si pone l’accento sul soggetto (patient) che subisce l’azione, mentre nella forma derivata si evidenzia invece l’azione subita (Veccia Vaglieri: 183; Ryding: 657)<sup>42</sup>. Si veda l’esempio (19) che riportiamo modificato qui (27):

- (27)    a. *qaṭa’a* (tagliare)                      → I forma attiva  
           b. *quti’a* (essere tagliato)                      → I forma passiva  
           c. *taqaṭṭa’a* (essere/trovarsi tagliato) → V forma (passivo/riflessivo)  
           d. *’inqaṭa’a* (tagliarsi)                      → VII forma (anticausativo)

Saad (1982) sottolinea la differenza tra il verbo in *b.* e in *d.*, affermando che “*the subject in [b] is affected and the causer is implicit, and the subject in [d] is affected and there is no causer*” (Saad 1982: 35-95).

<sup>42</sup> È inoltre possibile fare il passivo delle forme derivate quando queste esprimono verbi transitivi con valore attivo. Per questo motivo è molto difficile trovare o formare il passivo delle forme V, VI, VII, VIII, IX esprimendo già queste un significato intransitivo, passivo o riflessivo (Ryding 2005: 665).

Questo tipo di osservazioni riflettono dunque la possibilità nel parlante nativo arabofono di utilizzare numerosi strumenti morfologici per marcare i differenti domini della transitività, dalle forme passive e riflessive ai costrutti causativi e anticausativi.



**Tabella 7 Schema riassuntivo. Confronto tra i sistemi di traslitterazione DIN (*Deutsches Institut für Normung*) e di trascrizione IPA (*International Phonetic Alphabet*).**

| Grafema isolato | Trascrizione DIN | Nome lettera | Fono IPA          |
|-----------------|------------------|--------------|-------------------|
| ء               | ʾ                | Hamza        | ʔ                 |
| ا               | ā                | Alif         | [a]               |
| ب               | b                | Bāʾ          | [b]               |
| ت               | t                | Tāʾ          | [t]               |
| ث               | ṭ                | Ṭā           | [θ]               |
| ج               | ǧ                | Ǧīm          | [dʒ] / [g]        |
| ح               | ḥ                | Ḥāʾ          | [ħ]               |
| خ               | ḫ                | Ḫāʾ          | [x]               |
| د               | d                | Dāl          | [d]               |
| ذ               | ḏ                | Ḍāl          | [ð]               |
| ر               | r                | Rāʾ          | [r]               |
| ز               | z                | Zāʾ          | [z]               |
| س               | s                | Sīn          | [s]               |
| ش               | š                | Šīn          | [ʃ]               |
| ص               | ṣ                | Ṣād          | [s <sup>ʕ</sup> ] |
| ض               | ḍ                | Ḍād          | [d <sup>ʕ</sup> ] |
| ط               | ṭ                | Ṭāʾ          | [t <sup>ʕ</sup> ] |
| ظ               | ẓ                | Ẓāʾ          | [z <sup>ʕ</sup> ] |
| ع               | ʿ                | ʿAyn         | [ʕ]               |
| غ               | ġ                | Ġayn         | [ɣ]               |
| ف               | f                | Fāʾ          | [f]               |
| ق               | q                | Qāf          | [q]               |
| ك               | k                | Kāf          | [k]               |
| ل               | l                | Lām          | [l]               |
| م               | m                | Mīm          | [m]               |
| ن               | n                | Nūn          | [n]               |
| ه               | h                | Hāʾ          | [h]               |
| و               | w/ ū             | Wāw          | [w]               |
| ي               | y/ ī             | Yāʾ          | [j]               |



## Capitolo 3

### IL PLURILINGUISMO ITALIANO E L'ACQUISIZIONE DEL VERBO IN L2

*en dépit de l'importance et de la fréquence des situations plurilingues,  
il y a une tendance courante, parmi les linguistes même,  
à considérer l'unilinguisme comme la règle  
et le plurilinguisme comme quelque chose d'exceptionnel.  
(Uriel Weinreich, 1968)*

#### 3.1 Lingua e Immigrazione

In questo capitolo si illustrano alcuni aspetti della codifica della transattività in Italiano L2/LS in contesti di apprendimento guidato e spontaneo.

Come osservato nel capitolo I, quando si parla di migrazioni ci si riferisce ad un fenomeno estremamente complesso, che viene spesso sintetizzato nel solo e più o meno semplice spostamento da un paese all'altro di un individuo, una comunità o una collettività di tanti singoli individui. Questa generalizzazione porta spesso, nel sentire comune, a definire queste persone come migranti o stranieri, classificandoli per nazionalità senza preoccuparsi della loro reale origine, della loro storia e identità. Inoltre, molto spesso l'essere migrante fa parte di un processo del quale non è facile definire con certezza l'inizio e la fine, o determinarne le tappe intermedie. Le problematiche del termine "migrante" sono ben riassunte in Membretti (2004):

Il confine – culturale, politico, territoriale e linguistico – che separa gli autoctoni dai migranti non viene ad essere superato con l’atto (spesso illegale e, quindi, “invisibile”) dell’ingresso fisico dei secondi nel Paese dei primi: esso permane, per certi aspetti più visibile (sotto forma di documenti, permessi, diritti di voto) e per molti altri quasi invisibile (come le discriminazioni sul lavoro, le segregazioni residenziali motivate in base alle leggi di mercato), a segnare l’esperienza quotidiana di quelle che, per un notevole lasso di tempo della propria vita, si configurano appunto come “non persone”. (Membretti 2004: 92)

Attraverso i loro numerosi spostamenti, i migranti sono o diventano portatori di esperienze che arricchiscono il loro essere culturale o identitario, che si forma e rimodella in modo dinamico o “oscillante” (Calvi 2014: 125) e non si esaurisce nella sola cultura d’origine che resta comunque il punto di partenza o il centro della nuova identità.

La lingua è uno degli aspetti che maggiormente definiscono questa identità, in quanto riveste “*un’importanza fondamentale nei processi di categorizzazione (del reale e del sociale) di codifica e decodifica cognitiva [...] ed è un potente elemento di mediazione fra identità individuale e identità sociale*” (Chini 2004: 38-39). Mediante la lingua lo straniero (o immigrato) entra in contatto con la nuova società che lo accoglie ed essa è lo strumento e spesso anche l’ostacolo per un buon inserimento sociale nel nuovo contesto. La conoscenza della nuova lingua non è dunque solo l’elemento che consente allo straniero di fronteggiare le esigenze primarie collegate alla comune sopravvivenza, come la ricerca di un lavoro e di una casa o l’accesso ai servizi e diritti di cui godono i cittadini autoctoni di uno Stato. Essa è soprattutto il mezzo per entrare nella nuova identità sociale che si autoalimenta a mano a mano che l’individuo si sente motivato (e non escluso) alla conoscenza della nuova cultura.

### 3.1.1 *Gli studi sulle lingue degli stranieri*

Lo studio dell’apprendimento dell’italiano da parte di immigrati stranieri e il contatto linguistico dei nuovi arrivati con la realtà italiana sono stati oggetto di attenzione di differenti discipline nel ramo della linguistica, quali la sociolinguistica delle migrazioni, la linguistica acquisizionale e gli studi sulla glottodidattica e didattica acquisizionale, sviluppatasi verso la fine degli anni ’70 e l’inizio degli anni ’80 del XX secolo. L’aspetto comune a questi approcci consiste nell’attenzione al rapporto della

lingua italiana con l'immigrato (o lo straniero<sup>1</sup>) in Italia, attenzione che in molti casi è stata accompagnata da un interesse culturale dai risvolti sociali<sup>2</sup>, ma che ha in ogni caso una precisa collocazione scientifica, come osservato da Vedovelli (2004):

[...] un secondo fattore ha attirato sulla figura dell'immigrato apprendente l'interesse della linguistica e della sociolinguistica e via via anche di altre scienze del linguaggio. Questo secondo ordine di interesse rimanda al paradigma epistemologico entro il quale una parte notevole delle discipline linguistiche mette in atto le proprie pratiche di indagine: ci riferiamo a quel quadro metodologico che fa preferire lo studio dei casi estremi e devianti, nei quali il normale meccanismo di funzionamento dell'attività appare destrutturato sia perché ancora non evoluto fino al punto di normalità sia perché in fase di dissoluzione. (Vedovelli 2004: 27)

Prima di analizzare più specificamente l'apprendimento di una seconda lingua nella prospettiva didattica e acquisizionale (con esplicito riferimento all'italiano), illustreremo brevemente il lavoro svolto dalla sociolinguistica delle migrazioni, che ha studiato il rapporto delle nuove comunità e lingue immigrate con il contesto sociolinguistico italiano.

Si è evidenziato infatti in questi anni un mutamento sostanziale nel plurilinguismo italiano: oltre ai numerosi dialetti e alle varietà d'uso dell'italiano, alle lingue minoritarie di antica origine (ladino, sardo, ma anche il tedesco) e d'immigrazione (arbëreshë e grecanico in Calabria) presenti nei confini italiani, si è determinato un *neo-plurilinguismo* estremamente variegato, dovuto alla presenza aggiunta delle numerose lingue immigrate. Vale la pena ricordare la distinzione originaria fatta tra lingue immigrate e lingue dei migranti, per la quale le prime rappresentano “*lingue di scarsa fluttuazione e di sicuro radicamento sociale, con la conseguente capacità di condizionare l'assetto sociale*”, mentre le seconde si riferiscono “*agli idiomi che non si radicano nel territorio locale, ma che comunque circolano nel generale spazio*”

---

<sup>1</sup> In questo contesto non faremo distinzione tra i termini immigrato, migrante e straniero e li utilizzeremo come sinonimi, non facendo qui distinzione tra i differenti tipi di mobilità (circolazione e migrazione, si veda il capitolo I), ovvero tra le persone che hanno, per differenti motivi, abbandonato il paese di origine e si stanno impiantando nel nuovo contesto sociale, e le persone straniere che si trovano in Italia per brevi soggiorni di studio o di lavoro e che non hanno intenzione di trasferirvisi stabilmente. Ci basti qui sapere che ci riferiremo di preferenza verso il primo tipo di stranieri che rappresenta la maggioranza degli stranieri presenti in Italia.

<sup>2</sup> Giacalone Ramat (1986: 16) sottolinea come la nascita di molte indagini sociolinguistiche in Europa negli anni '70 sia derivata proprio da interessi di ordine morale e per una forte motivazione sociale e politica.

*sociale*” (Bagna, Machetti & Vedovelli 2003: 203)<sup>3</sup>. Queste “nuove” lingue non corrispondono solo alle semplici lingue nazionali dei cittadini stranieri presenti in Italia, ma sono anche spesso *lingue senza cittadinanza*, di piccole e grandi comunità che nei loro stati non sono riconosciute come lingue ufficiali ma rientrano tra le minoranze linguistiche (si pensi, ad esempio, alla convivenza dei tanti gruppi etnico-linguistici in molti paesi africani come il Chad, Sudan e altri). Le lingue immigrate sono quotidianamente parlate sul territorio italiano e possono quindi considerarsi delle lingue in evoluzione, non statiche e quindi soggette a fenomeni di cambiamento interno.

I vari studi in questo campo hanno cercato negli anni di osservare l’interazione tra queste nuove minoranze linguistiche e le varietà di italiano soggiacenti, per vedere gli effetti del contatto linguistico che per il momento sembra non creare ancora tensioni, ma solamente casi di differente *shift* incipiente verso l’italiano o più accentuate radicalizzazioni verso la lingua madre: un esempio è dato dalle comunità arabofone nordafricane che rispetto ad altre comunità (Nordafrica> America latina> Medio Oriente>est Europa) tendono a conservare e usare maggiormente la lingua madre (ad esempio il dialetto marocchino) (Chini 2004: 320-321; esempio riportato anche in Valentini 2005: 195)<sup>4</sup>. Inoltre, si sta tentando di elaborare delle mappe della presenza radicalizzata di queste minoranze linguistiche sul territorio italiano per osservare nel tempo lo sviluppo e gli spostamenti interni di questi gruppi (cfr. Chini (2004) per Pavia e Torino; Vietti (2005) per Torino; Casti & Bernini (2008) per la diaspora cinese a Bergamo). Probabilmente è ancora troppo presto per riuscire a decifrare quanto queste comunità si siano realmente stabilizzate e quali siano gli effetti sulle strutture delle varie lingue di questo particolare contatto linguistico (Vedovelli 2016: 36), ma questi lavori restano tuttavia contributi importanti per riuscire a descrivere le migrazioni delle popolazioni in una prospettiva linguistica che, spesso, viene ignorata negli studi generali sulle migrazioni (Vedovelli 2001: 20-21).

---

<sup>3</sup> Se si somma il numero di idiomi parlati in Italia (33) al numero delle lingue immigrate quotidianamente in Italia (circa 120), si arriva a dedurre che all’interno del territorio italiano si parlino attualmente all’incirca 150 lingue (Vedovelli 2016).

<sup>4</sup> Nei dati riportati in Chini, sorprende vedere come ci sia differenza tra gli arabi del Nord Africa rispetto a quelli del Medio Oriente, rendendo così difficile una generalizzazione operata in base all’appartenenza alla stessa famiglia linguistica e religione.

Questi tipi di studi si prestano inoltre ad essere riutilizzati all'interno degli altri domini della linguistica, e possono essere ad esempio direzionati verso la prospettiva di un'educazione interculturale (Benucci 2001; Turchetta 2004; 2006). Una buona conoscenza da parte degli insegnanti (o altri differenti operatori sociali) delle minoranze culturali e linguistiche presenti nelle loro classi potrebbe essere una chiave per poter comunicare più facilmente con individui che nelle loro relazioni sociali (o precedenti esperienze scolastiche) utilizzano modelli comunicativi e sociali differenti e che potrebbero trovarsi in difficoltà nell'avvicinarsi ad un'istruzione i cui metodi sono completamente diversi<sup>5</sup>.

### 3.2 L'acquisizione dell'italiano

#### 3.2.1 *Precisazioni preliminari*

Una distinzione importante riguardante il tema dell'apprendimento di una seconda lingua è quella tra *acquisizione* (*acquisition*) e *apprendimento* (*learning*). Il primo termine denota un apprendimento spontaneo in contesto naturale, mentre il secondo l'apprendimento in contesto formale e guidato da un docente. Questo tipo di classificazione va ricondotta alla teoria del monitor e del filtro affettivo dello psicolinguista Krashen (Dulay, Burt & Krashen, 1982), nelle quali venivano distinti in modo netto i due tipi di apprendimento, riconoscendo un valore maggiore a quello effettuato in contesto naturale e in modo inconsapevole, che, a parità di condizioni, risultava più veloce e a lungo termine.

Queste teorie hanno avuto subito grande successo e condivisione, anche se in generale viene riconosciuta come eccessiva o troppo semplicistica la distinzione netta tra i due tipi di apprendimento, visione che tende a generalizzare la buona riuscita dell'apprendimento solamente se quest'ultimo si è verificato in modo spontaneo, senza prendere in considerazione le situazioni in cui all'apprendimento spontaneo possa venire associato un percorso guidato (Klein 1986: 20; Giacalone Ramat 1986: 11). In ogni caso, i termini *acquisizione* e *apprendimento* continuano ad essere associati ai

---

<sup>5</sup> Si veda il modello di classe, le regole di prossemica e dei turni di parola delle differenti società umane in Turchetta (1999).

due differenti contesti, spontaneo o guidato, pur essendo a volte utilizzati come sinonimi.

Analoghe osservazioni possono essere fatte per la distinzione tra lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2), ricordando le parole di Klein (1986):

[LS] is used to denote a language acquired in a milieu where it is normally not in use [...] and which, when acquired, is not used by the learner in routine situations. A second language (L2), on the other hand, is one that becomes another tool of communication alongside the first language; it is typically acquired in a social environment in which it is actually spoken. (Klein 1986: 19)

Questa definizione sembra in ogni caso riferirsi solo al paese (estero) in cui viene appresa la lingua e al contesto di applicazione della stessa. Tronconi (2001: 120-128) ad esempio individua quattro tipologie di apprendimento dell'italiano (ovvero l'italiano come "lingua seconda (L2)"; "lingua straniera (LS)"; "lingua etnica (LE)<sup>6</sup>; "Italiano per gli immigrati (LI)"), sottolineando le differenze e modalità di apprendimento della lingua a seconda dell'*input* linguistico ricevuto e dall'ambiente. È tuttavia frequente trovare i termini LS e L2 utilizzati negli stessi contesti e generalmente una sovraestensione di LS nei domini di L2, in quanto per *italiano lingua straniera* si indica spesso l'italiano come lingua *non nativa*, appreso dunque da persone che non sono nate in Italia o che non hanno la cittadinanza italiana<sup>7</sup>.

### 3.2.2 Il ruolo dell'apprendente e i fattori ambientali

Come osservato, l'apprendimento di una L2 ha un'importanza fondamentale affinché l'individuo possa inserirsi in contesti di socializzazione complessi e non marginali, e possa accedere a tutti gli aspetti della realtà del paese ospitante. Se in ambiente guidato la didattica è inizialmente orientata a favorire lo sviluppo di una competenza comunicativo-pragmatica orientata all'azione e alla realizzazione dei propri obiettivi extrascolastici (Diadori 2001: 138; Scalzo 1998: 143), per poi differenziarsi in percorsi professionalizzanti che richiedono anche linguaggi specifici

---

<sup>6</sup> "Si parla di insegnamento dell'italiano come lingua etnica quando questa è appresa nel contesto scolastico ma è anche usata nell'ambito familiare come nella comunità culturale di riferimento. Si tratta per lo più dell'italiano dei figli, nipoti o pronipoti degli emigranti italiani" (Tronconi 2001: 125)

<sup>7</sup> Per lingua seconda (L2) generalmente si intende qualsiasi lingua sia appresa in un momento successivo alla lingua prima (L1).



e settoriali (Barni 2001: 127-130), l'apprendente di una lingua in contesto spontaneo è obbligato (in modo spesso inconsapevole) a dover trovare da sé le migliori strategie di adattamento alla nuova realtà linguistica.

Tuttavia, come ben sappiamo, non è detto che due persone che si trovino nella stessa situazione e vengano esposti agli stessi stimoli siano in grado di apprendere una lingua nello stesso modo. Questo dipende da una moltitudine di fattori che possono dipendere dall'apprendente stesso o dal contesto culturale, sociale e linguistico da cui l'apprendente viene o in cui si ritrova nel suo periodo di contatto con la L2; questi fattori influenzano in modo determinante l'apprendimento e non sono sempre variabili su cui l'apprendente può intervenire. Nella Tabella 1 riportata di seguito proviamo ad illustrare alcune variabili che possono incidere nell'apprendimento di una L2:

**Tabella 1 Fattori che influiscono sull'apprendimento della L2**

| <b>Fattori interni all'apprendente</b> | <b>Fattori esterni o ambientali</b>          |
|--|--|
| Età                                    | Distanza tipologica L1/L2                    |
| Motivazioni                            | Livello/tipo di Educazione o Scolarizzazione |
| Fattori affettivi                      | Inserimento nel contesto dei nativi          |
| Stili cognitivi                        | Occasioni Comunicative                       |
| Attitudine / Personalità               | Qualità dell' <i>input</i>                   |

Questa tabella va intesa in senso puramente riassuntivo, seguendo grossomodo la classificazione tra fattori interni e fattori esterni fatta da Balboni (1994) e riportata da Villarini (2000: 71-86) e Pallotti (2000: 150-269), a cui si rimanda per una lettura più approfondita.

Tra questi fattori sicuramente *l'età* gioca un ruolo molto importante. Infatti, se è vero che gli adulti rispetto ai bambini sono esposti a un numero maggiore di stimoli che sono in grado di controllare e direzionare verso i propri interessi, in età adulta gli apprendenti possono avere più difficoltà nell'automatizzazione e memorizzazione delle informazioni linguistiche a causa dell'utilizzo della memoria esplicita e dichiarativa piuttosto che quella implicita e procedurale (Giuliano 2012: 138).

Il *livello di scolarizzazione* raggiunto prima di arrivare in Italia determina implicitamente una buona attitudine allo studio e alla riflessione metalinguistica, che risulta ancora più avvantaggiata se esiste una conoscenza pregressa di altre lingue europee, che oltre a fungere da supporto nelle situazioni di difficoltà (quando si ha la necessità di essere capiti), può aiutare nella comprensione di alcune strutture linguistiche tipologicamente vicine all'italiano. Infatti, quanto più la *distanza tipologica* tra la L1 dell'apprendente e la L2 obiettivo aumenta, tanto più per l'apprendente sarà difficile comprendere alcune strutture caratteristiche della L2. Si prenda il caso dei romeni, dei marocchini e dei cinesi, che sono tra le tre comunità immigrate più numerose in Italia. Per l'apprendente romeno imparare l'italiano sarà notevolmente più semplice rispetto all'apprendente cinese, poiché la lingua romena appartiene alla stessa famiglia linguistica dell'italiano (essendo una lingua romanza) e ne condivide molti aspetti caratteristici come il sistema SVO (soggetto-verbo-oggetto), il sistema pro-drop (caduta del pronome personale soggetto negli enunciati dichiarativi) e la struttura flessiva. Per quanto riguarda il cinese (ci riferiamo qui alla sua variante linguistica standard) invece ci troviamo davanti una lingua SVO, non-pro-drop, isolante (1 parola: 1 morfema) e che utilizza un sistema di scrittura logografico e non alfabetico. Per quanto riguarda invece il marocchino, sappiamo che è una lingua flessiva, VSO e pro-drop; tuttavia i marocchini come gli immigrati che vengono da paesi che hanno subito la colonizzazione dei paesi europei, utilizzano spesso il francese o l'inglese come lingua ponte per farsi capire (Diadori 2017: 83-96).

Il fattore che probabilmente incide più di tutti sull'apprendimento di una lingua è quello legato alle *motivazioni*. Le motivazioni possono essere di due tipi: culturale e strumentale. Per quanto riguarda le motivazioni culturali esse possono essere dettate sia dal semplice interesse di conoscenza di una lingua o di una cultura diversa, che dal desiderio di integrarsi e conoscere la società, la cultura e le persone del paese in cui ci si trova a vivere. Le motivazioni strumentali invece sono legate più a necessità tangibili o obiettivi specifici, come ad esempio il bisogno o desiderio di trovare un lavoro o ottenere un diploma di lingua per scopi specifici (Villarini 2000).

Come ben sappiamo, un atteggiamento positivo e “curioso” nei confronti dell'ambiente circostante alimenta le occasioni di utilizzare lo strumento della L2 e mettere costantemente in discussione i piccoli obiettivi linguistici quotidiani. La voglia

di conoscere, avere amici italiani e mettersi in gioco favorisce il processo di crescita della propria L2.

Al contrario, un basso livello motivazionale può portare una persona a vivere per anni in un paese straniero e non conoscere se non poche espressioni utili allo stretto indispensabile. Questo tipo di atteggiamento generalmente riguarda persone già inserite in una grossa comunità del proprio paese che, intessendo relazioni umane e lavorative quasi esclusivamente con i propri connazionali, non sentono il bisogno di aprirsi alla società esterna e vivono in piccole enclavi linguistiche. La timidezza o un atteggiamento remissivo sicuramente non aiutano a creare occasioni di contatto con la comunità ospitante: si pensi al caso particolare di persone in difficoltà, quali anziani o donne giunte per ricongiungimento familiare e reinserite in un contesto esclusivamente domestico e non lavorativo; in molti di questi casi l'unica occasione di contatto con la realtà linguistica esterna è costituita dalle esigenze dei figli o dalle necessità legali o sanitarie. Il raggiungimento di un formulario utile ad ottemperare ai bisogni primari può rappresentare in questi casi più un problema che un fattore positivo.

La povertà di esposizione all'*input linguistico* rappresenta dunque il motivo principale per cui molte persone che vivono per anni in un paese straniero non riescono ad impararne la lingua. Nel caso dell'Italia questa situazione viene poi ancor più estremizzata a causa della quantità di stimoli linguistici diversi cui lo straniero viene sottoposto quando decide di interagire con il territorio circostante. La presenza di tutte le differenti varietà di italiano (standard, regionale, dialettale) sono ovviamente percepite dall'immigrato come diverse e in molti casi l'italiano di riferimento e di contatto per gli immigrati è proprio una delle varietà locali o regionali<sup>8</sup>. Le *interlingue* degli apprendenti (cfr. 3.2.3) vanno quindi a costruirsi intorno ad una ricchezza di stimoli differenti e ne risentono all'interno della loro struttura, fatta di elementi dell'italiano standard, dei dialetti, di elementi della prima lingua e quelli tipici dell'*interlingua*. Come osservato in Vedovelli (2016), questo loro linguaggio così variegato:

---

<sup>8</sup> Non va inoltre dimenticato l'uso da parte dei parlanti italiani del *foreigner talk*, tipico registro semplificato della lingua standard usato per farsi comprendere "meglio" da uno straniero.

si viene a trovare al punto di incontro fra le varie componenti dello spazio linguistico italiano, non solo al punto di incontro fra l'italiano e le lingue di origine degli immigrati. Queste, inoltre vengono a subire una pressione inferiore rispetto a quanto avviene in altri Paesi proprio perché l'intensità della pressione a livello locale può essere disseminata fra i vari idiomi presenti nel contesto: l'italiano e gli idiomi locali. (Vedovelli 2016: 37)

La complessità dell'*input* linguistico rappresenta per l'apprendente, non solo il punto di partenza per le sue produzioni linguistiche, bensì anche il terreno sul quale strutturare la sua riflessione metalinguistica, fatta di dubbi e incertezze sul valore della lingua da utilizzare e quella utilizzata dagli altri a seconda dei contesti. A partire da queste riflessioni, l'apprendente è comunque spesso in grado di riuscire ad individuare la varietà standard dell'italiano come lingua obiettivo, escludendo coscientemente il dialetto dalle proprie produzioni quando ne ha la possibilità.

### 3.2.3 *La linguistica acquisizionale e l'interlingua*

Parallelamente allo sviluppo della glottodidattica e della sociolinguistica delle migrazioni, anche la linguistica acquisizionale ha visto coincidere la sua nascita come campo di studio con l'espansione del fenomeno migratorio in Italia. Gli studi in questo campo sono iniziati a fiorire quindi agli inizi negli anni '80, quando molti studiosi iniziarono ad osservare la particolare varietà di italiano usata dai nuovi arrivati, appresa esclusivamente nel contesto naturale<sup>9</sup>. La linguistica acquisizionale si è così distinta dagli studi di glottodidattica, in quanto il suo oggetto di studio non era più incentrato sul metodo e sul sistema di insegnamento di una L2, ma era (ed è tuttora) totalmente diretto verso un'analisi qualitativa della particolare varietà di lingua prodotta dagli apprendenti che non hanno ricevuto un'istruzione specifica nella nuova L2<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Questo nucleo di studiosi si è sviluppato soprattutto attorno al Progetto di Pavia, nato nel 1986, promosso dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione e dalla European Science Foundation (ESF), e condiviso da più università (Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Torino, Trento, Vercelli ed Università per Stranieri di Siena). Si veda anche Giacalone Ramat (1988).

<sup>10</sup> Appare dunque evidente a questo punto quale siano la distanza ed i rapporti tra glottologia e linguistica acquisizionale. La didattica dell'italiano per stranieri va inoltre distinta dalla didattica acquisizionale che, essendo più specificamente linguistica, cerca di sfruttare i risultati nel campo della linguistica acquisizionale e degli studi sulle interlingue degli apprendenti e mira a costruire un

Questo tipo di attenzione verso la lingua utilizzata dagli apprendenti ha cominciato a svilupparsi soprattutto tra gli studi psicolinguistici (Lenneberg 1967; Corder 1967; Selinker 1972; Krashen 1978), ma fu grazie a Selinker che ha iniziato a diffondersi l'espressione di *interlingua* che ha trovato poi molto successo<sup>11</sup>. Nei suoi studi Selinker (1972) fa esplicito riferimento al fatto che non bisogna più osservare questa varietà di lingua dal punto di vista dell'insegnante o dal parlante nativo della L2 (lingua target (LT)). È necessario invece rovesciare il paradigma dal punto di vista dell'apprendente: si può così constatare che l'*interlingua* prodotta nelle varie fasi di apprendimento è un sistema linguistico, con le sue regolarità e non solamente un prodotto difettoso e pieno di errori. L'*interlingua* dunque corrisponde alla lingua prodotta dall'apprendente nelle fasi di discostamento dalla sua L1 e di avvicinamento alla futura L2, ma non va intesa come una semplice sintesi di queste due; essa è una lingua in continua evoluzione, relativamente dipendente dalla L1 e dalla LT, e che soprattutto nelle prime fasi presenta delle caratteristiche comuni in quasi tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla lingua di partenza. L'apprendente avanza dunque verso la sua lingua target rianalizzando l'*input* ricevuto, facendo delle analisi (più o meno inconscie) e infine prova dunque a formare una sua versione della LT che sarà però fatta a partire dai principi universali dell'*interlingua*, che vanno modificandosi quanto più l'apprendente migliora ed è esposto a buoni *input*. Quelli che nei percorsi didattici vengono chiamati errori, nello sviluppo dell'*interlingua* assumono una diversa prospettiva in quanto possono essere considerati, a seconda dei casi, errori isolati (dovuti ad interferenze di altri sistemi) o elementi sistematici della *interlingua* di base (dovuti ad esempio a processi di semplificazione o sovraestensione di forme) (Andorno & Giacalone Ramat 2012).

---

sillabo che rispetti i processi di apprendimento interni ed inconsci all'apprendente (Scalzo 1998: 142) Per un esempio di teoria linguistica applicabile alla didattica acquisizionale si prenda in considerazione la Teoria della Processabilità formulata da Pienemann (1994) descritta in Pallotti (2000: 83-104). Per un'analisi più approfondita della Teoria della Processabilità nel caso italiano si veda inoltre Pallotti e Zedda (2006).

<sup>11</sup> La lingua degli apprendenti è anche definita: “dialetto idiosincratico” (Corder 1971), “sistema approssimativo” (Nemser 1971) o “varietà di apprendimento” (Klein & Dittmar 1979).

Gli studi sull'*interlingua* hanno dunque permesso di osservare le regolarità all'interno di questa varietà intermedia e delle strategie attuate dagli apprendenti per formulare nuovi enunciati, arrivando a considerare differenti tappe di apprendimento che affrontano tutti gli apprendenti nel *continuum* della loro scoperta della L2<sup>12</sup>. Fra i vari studi sull'argomento, un importante contributo ci è dato dagli studi di Klein (1984; 1986) e Perdue (Klein & Perdue 1989; 1992; 1997), che riprendono l'idea della *learner variety* e della sistematicità della sua struttura:

The acquisition of a language does not consist in the addition of grammatical or lexical features to the existing knowledge of the learner [...]. It is not like putting a puzzle together where the final outcome is predetermined, one piece is added after another, and occasionally a wrong or wrongly set piece is removed, or re-set. Instead, we assume that there is a set of principles which apply in all learner varieties, which operate on a given repertoire of linguistic devices, and whose interplay leads to the specific utterance structure. The interplay and the relative weight of these principles may vary, depending on factors like the source language of the learner. In particular, it varies over time, though in a systematic way. (Klein & Perdue 1992: 11)

In realtà Klein già in precedenza aveva introdotto il concetto di “*basic (i.e. early) learner varieties*” (Klein 1986: 80), e già evidenziava come le produzioni iniziali degli apprendenti siano caratterizzate principalmente da elementi lessicali e principi pragmatici, che servono ad orientarli verso una comunicazione il cui fine è quello di passare messaggi molto brevi, senza marche morfologiche o elementi grammaticali che compaiono solo in stati seguenti (Klein 1986). Le varietà di apprendimento possono dunque essere divise in tre differenti varietà: *pre-basica*, *basica* e *post-basica*.

La varietà *pre-basica* è la prima a manifestarsi negli apprendenti. Dopo un iniziale blocco gli apprendenti cominciano a produrre brevi enunciati privi di qualsiasi struttura sintattica o di verbi, ma composti principalmente da parole il cui ordine è prettamente pragmatico e determinato da principi universali del linguaggio (ad

---

<sup>12</sup> Esistono numerosi approcci allo studio dell'acquisizione della L2 (in area anglosassone: *Second Language Acquisition*, SLA), differenziati a seconda della teoria linguistica o psicolinguistica. Chini (2005) suddivide questi studi in vari macromodelli che possono essere riassunti in: modelli ambientalisti (e.g. Acculturazione e Pidginizzazione di Schumann (1978)), modelli cognitivi-funzionali (e.g. Selinker 1972; Klein & Perdue 1997)), modelli innatisti (e.g. studi sulla Grammatica Universale ed il Language Acquisitional Device), modelli integrati (e.g. modello multidimensionale di Clahsen, Meisel & Pienemann 1983). In questo lavoro si segue il modello induttivo-funzionale, secondo cui “*le forme linguistiche sono create governate limitate acquisite e usate al servizio delle funzioni comunicative*” (MacWhinney 1998, in Bettoni 2001: 186)

esempio, la presenza in prima posizione del *topic* e la posizione finale del *focus*) (Klein & Perdue 1992: 302-308).

Nella *varietà basica* il lessico si espande gradualmente e cominciano a comparire i primi elementi verbali, ma senza le marche tempo-aspettuali e modali. L'assenza di questi valori viene compensata da un uso molto ampio di avverbi spaziali e temporali, nonché di parole che vengono quasi “grammaticalizzate” e fungono da delimitatori (ad esempio l'aggiunta della parola “finito” per esprimere un evento passato). Per quanto riguarda l'ordine temporale nelle subordinate, ciò che viene prima nell'enunciato esprime generalmente l'evento che è avvenuto prima nel tempo. L'assenza di una morfologia flessiva determina la mancanza di accordo all'interno dello stesso sintagma nominale; gli apprendenti mettono in atto delle strategie alternative come quelle di sovraestensione analogica (ad esempio *il cano, presunto*). Vale anche in questa fase il principio pragmatico del *topic-first* e *focus-last*, e vengono usate anche strategie semantiche come il principio di analiticità *one-form=one-meaning*, secondo cui ad ogni forma corrisponde una funzione specifica<sup>13</sup>.

Per quanto riguarda la *varietà post-basica*, essa compare dopo le prime due e l'*interlingua* dell'apprendente si è avvicinata molto alla L2 di destinazione in quanto in questa fase emerge tutta la morfologia flessiva del verbo e anche le strutture sintattiche cominciano a differenziarsi. Anche in questa varietà è possibile ritrovare delle sotto-varietà (*post-basica iniziale* o *post-basica avanzata* o *post-basica finale*) che indicano il differente livello di avanzamento dell'*interlingua* dell'apprendente verso la lingua finale.

Riassumendo, possiamo quindi dire che l'*interlingua* va vista come una lingua relativamente dipendente dalla L1 e la LT, che ha delle sue caratteristiche peculiari e tipiche. Può essere intesa come una lingua in continua evoluzione che cresce lungo un continuum dove però, una volta raggiunto uno stadio, difficilmente si torna allo stadio precedente. Va inoltre detto che l'*interlingua* può dunque tendere fino alla LT, ma non sempre gli apprendenti riescono a raggiungerla in quanto già con la *varietà basica* sono in grado di ottenere gli obiettivi comunicativi di base e a farsi comprendere dai

---

<sup>13</sup> Ad esempio, la frase “*io è andare mare*” può essere letta come “*io vado a mare*”, dove il verbo essere (alla 3sg) esprime il valore temporale mentre il verbo andare quello lessicale.

parlanti nativi; in questo caso generalmente si parla di fossilizzazione dell'*interlingua* (Selinker 1972).

### 3.2.4 *Tempo e aspetto nelle produzioni degli apprendenti*

Come osservato, una delle caratteristiche principali nelle differenti varietà evidenziate da Klein consiste nell'assenza della morfologia flessiva verbale nei primi stadi dell'apprendimento. I verbi cominciano a comparire a partire dalla varietà *basica* veicolando essenzialmente valore lessicale, mentre le distinzioni temporali-aspettuali-modalità (TAM) sono espresse da altre particelle del discorso quali avverbi o altri costituenti, fino a costruire frasi lunghe e composte in cui ogni parola assolve alla sua funzione. Nelle varie fasi della varietà *post-basica*, invece, il verbo comincia a differenziarsi e a complessificarsi fino a raggiungere modi di espressione del tutto simili a quelle di un parlante nativo.

Queste osservazioni sono state formulate per la prima volta all'interno dei progetti dell'ESF negli anni '80, partendo da studi centrati sulle analisi delle produzioni in inglese, tedesco, olandese, francese e svedese da parte di apprendenti adulti immigrati di sei nazionalità (punjabi, italiana, turca, araba, spagnola e finlandese) (Klein & Perdue 1992: 4-5).

Le generalizzazioni sull'*interlingua* e le sue varietà di apprendimento sono state ritenute valide anche da parte degli studiosi italiani nell'osservare le produzioni degli adulti immigrati in Italia. D'altra parte, è stato osservato che la lingua italiana si presta particolarmente bene a questo tipo di considerazioni grazie al suo sistema flessivo molto ricco e regolare, dove ad esempio le marche morfologiche del verbo identificano chiaramente le differenze tempo-aspettuali (ad esempio *and-av-ano*) che vengono pronunciate più o meno distintamente dai parlanti nativi (Bernini 1990b: 81-83; cfr. anche Giacalone Ramat 1992)<sup>14</sup>.

A partire da differenti corpora (di cui gli studi longitudinali della banca dati di Pavia rappresentano una parte importante) sono stati ad esempio elicitati i dati relativi alle

---

<sup>14</sup> A differenza di lingue quali il francese, in cui i verbi presentano molti casi di polisemia per la stessa forma.



differenti fasi dell'acquisizione della sfera verbale dell'italiano (si veda i numerosi contributi di diversi autori come Banfi, Beretta, Bernini e Giacalone Ramat)<sup>15</sup>; dalla sintesi di questi studi sono state dunque definite delle sequenze di apprendimento suddivise per fasi e funzioni, riportate nella tabella seguente (Banfi & Bernini 2003: 93)

**Tabella 2 La complessificazione del sistema verbale in Italiano. Fonte: Banfi & Bernini (2003).**  
Valori aspettuati e temporali

| Fasi                         | PRESENTE  | (PASSATO)<br>PERFETTIVO      | PASSATO<br>IMPERFETTIVO | FUTURO    | NON-<br>FATTUALE |
|------------------------------|-----------|------------------------------|-------------------------|-----------|------------------|
| 1. Basica                    | Pres./Inf | Pres./Inf                    | Pres./Inf               | Pres./Inf | Pres./Inf        |
| 2.<br>Postbasica<br>iniziale | Presente  | Participio<br>passato        | Presente                | Presente  | Presente         |
| 3.<br>Postbasica<br>avanzata | Presente  | (Ausiliare)<br>Part. Passato | Imperfetto              | Presente  | Presente         |
| 4.<br>Postbasica<br>finale   | Presente  | (Ausiliare)<br>Part. Passato | Imperfetto              | Futuro    | Futuro           |

Nella Tabella 3 è stata riportata in grassetto una linea di demarcazione che serve a visualizzare meglio i passaggi tra una varietà e un'altra. Va ovviamente inteso e ricordato che la grammatica dell'*interlingua* segue dei procedimenti (che qui abbiamo ad esempio chiamato sequenze) che si riscontrano con regolarità nelle interlingue dei vari apprendenti, ma che, proprio per la sua natura di lingua in evoluzione continua, non è detto che nello stesso momento (o fase) non si presenti una sovrapposizione di più elementi per definire la stessa categoria tempo-aspettuale.

Il sistema verbale italiano viene dunque sviluppato intorno a quest'asse:

presente/infinito → (ausiliare +) participio passato → imperfetto → presente  
progressivo → futuro → condizionale → congiuntivo

<sup>15</sup> Le osservazioni in questo paragrafo sono state fatte tutte sulla base dei seguenti lavori: Andorno (2012); Banfi (1990); Banfi & Bernini (2003); Beretta (1990); Bernini (1990a, 1990b); Giacalone Ramat (1986, 1990a, 1990 b, 2003);

La varietà *basica*, come detto, non presenta una morfologia flessiva e gli apprendenti in questa fase tendono ad utilizzare soprattutto i verbi nella forma di infinito o di presente, sovraestendendone l'uso anche ad altre forme con l'aggiunta di avverbi o deittici (*qui, adesso, domani*) o verbi lessicalizzati (*finito*). Fra la varietà *basica* e quella *post-basica iniziale* cominciano invece ad essere marcati gli eventi perfettivi mediante l'uso dei participi passati, che si riferiscono quindi ad azioni "compiute" (Giacalone Ramat 1990b: 27). Banfi & Bernini (2003: 94) sostengono che probabilmente in questa fase il presente e il participio passato formano un'opposizione privativa, secondo cui il participio passato non è altro che una forma +marcata (morfologicamente) del presente, così come lo è l'aspetto perfettivo del participio passato rispetto all'imperfettivo del presente.

Dopo poco tempo questi participi passati cominciano invece ad avere valore temporale e ad essere utilizzati per marcare tempi passati (passato prossimo), soprattutto per quei verbi risultativi o telici (*finito, uscito, imparato, trovato*) in cui è semanticamente interno al verbo il riferimento ad un'azione conclusa. Per lo stesso principio, anche il passato imperfettivo si svilupperà più velocemente per i verbi durativi o stativi in cui il lessema verbale trasmette già l'idea di azione che può durare nel tempo anche in modo indefinito (*cercavo, era*); nel caso particolare del verbo *essere*, questo è molte volte il primo a comparire con il valore di imperfetto (spesso anche nella varietà *basica* con la funzione di copula) e il suo uso è privilegiato alla descrizione degli elementi di sfondo di un racconto (Bernini 1990a: 161; cfr. Giuliano 2014).

Solo nelle fasi finali della varietà *post-basica* gli apprendenti sviluppano invece il gerundio (usato per formare la perifrasi progressiva *stare+gerundio*) e il futuro: per quanto riguarda il presente progressivo va fatto comunque lo stesso ragionamento fatto per l'imperfetto, ovvero che vengono privilegiati perifrasi progressive con "stare+ verbo durativo non telico" (ad esempio *pensare, parlare, camminare*).

Molto raramente invece si può riscontrare l'utilizzo di verbi con i modi differenti dall'indicativo italiano che corrispondono alla sfera della non-fattualità (congiuntivo, condizionale). L'uso di questi modi è generalmente riservato a poche persone che hanno avuto altri generi di *input* (corso di lingua, colti in una L1 simile all'italiano);

gli apprendenti trovano in ogni caso altri strumenti per esprimere le differenti modalità, dall'uso di avverbi (forse, magari, sicuramente), ad una differente intonazione nella frase, alle perifrasi con altri verbi con la funzione di modali (voglio, penso credo, devo).

Abbiamo quindi visto che l'apprendente di Italiano L2 sviluppa come primo parametro la distinzione aspettuale tra perfettivo e imperfettivo (participio passato vs presente) per poi a poco a poco iniziare a sviluppare un sistema temporale che tende a differenziarsi sempre più fino a sfruttare strutture perifrastiche per esprimere la modalità (Banfi & Bernini 2003).

Per quanto riguarda invece i tempi passati, gli apprendenti sembrano assimilare solamente la distinzione tra passato prossimo e imperfetto, ignorando l'uso del passato remoto con valore aoristico, che tra l'altro viene considerata una forma in progressivo disuso già nelle produzioni dell'italiano.

### 3.2.5 Selezione e apprendimento degli ausiliari perfettivi in Italiano L2

Per quanto riguarda il passato prossimo, va sottolineato che il suo ausiliare viene spesso omesso nelle produzioni degli apprendenti nelle varietà *basiche* e *post-basiche* iniziali.

Questa difficoltà potrebbe essere ricondotta a differenti fattori, quali ad esempio il bassissimo grado di salienza percettiva degli ausiliari, che spesso costituiscono un blocco unico con il participio passato nelle produzioni dei nativi (*omangiato*, *eandato*, *aidetto*); un altro problema potrebbe derivare da problemi di ordine tipologico di adattamento dalla propria L1 alla L2 obiettivo, in quanto non in tutte le lingue esistono verbi ausiliari per marcare distinzioni aspettuali o temporali, o vengono utilizzati ausiliari differenti per marcare i differenti verbi. Prima di entrare nel caso specifico dell'acquisizione degli ausiliari perfettivi nella L2 di arabofoni, è importante descriverne il funzionamento nel sistema italiano della L1.

In italiano i verbi transitivi utilizzano l'ausiliare *avere* nei tempi perfettivi, ad esempio il passato prossimo (1):

(1) Luca ha visto un gatto

I verbi intransitivi, invece, si distinguono in due sottoclassi: verbi inaccusativi con soggetto  $S_o$  che selezionano *essere* (2), e verbi inergativi con soggetto  $S_a$  che selezionano *avere* (3)<sup>16</sup>.

(2) Luca è partito

(3) Luca ha camminato / giocato

Il fenomeno riguardante la non omogeneità morfosintattica dei verbi intransitivi, noto con i termini di **Inaccusatività** o **Intransitività scissa**, è una caratteristica comune a molte lingue del mondo. In linea generale, nelle lingue in cui questa distinzione è presente, il soggetto di alcuni verbi intransitivi condivide le proprietà morfologiche e/o sintattiche tipiche dell'oggetto dei verbi transitivi, mentre, invece il soggetto di altri verbi intransitivi presenta diversi aspetti e proprietà morfologiche e/o sintattiche tipiche del soggetto dei verbi transitivi.

In italiano l'esistenza di due sottoclassi di verbi intransitivi si manifesta prevalentemente in tre differenti domini morfosintattici: la selezione dell'ausiliare perfettivo, i costrutti participiali assoluti, la cliticizzazione con il clitico *ne* di un soggetto quantificato postverbale.

- (4)     a. I ragazzi hanno giocato/camminato.  
         b. \*Giocati/\*camminati i bambini, sono uscito  
         c. \*Ne hanno camminati molti

- (5)     a. Sono partiti molti amici.  
         b. Partiti gli amici, sono tornato a casa.  
         c. Ne sono partiti molti.

Il verbo *partire*, oltre a selezionare l'ausiliare *essere*, può cliticizzare il proprio soggetto post-verbale mediante l'uso del clitico *ne* (5c) e può occorrere come testa di

---

<sup>16</sup> A, O, S sono primitivi sintattico-semantic, rispettivamente di argomenti Agente e Oggetto di un verbo transitivo e l'unico argomento, Soggetto, di un verbo intransitivo (Dixon 1994: 6-8).

un costrutto participiale assoluto (5b). Il verbo *camminare*, invece, seleziona l'ausiliare *avere*, non permette la cliticizzazione con il *ne*, e non può occorrere come testa di un costrutto participiale assoluto, come illustrato in (4).

Le diverse definizioni (verbi inaccusativi/inergativi vs verbi della classe S<sub>o</sub>/S<sub>a</sub>) riflettono i diversi approcci al fenomeno, che possono quindi essere raggruppati in approcci *formali* e approcci *funzionali*. Negli approcci formali la natura della distinzione è considerata *sintattica* o *sintattico-semantic*a (Levin & Rappaport Hovav 1995), mentre negli approcci funzionali è considerata come *semantic*a. Secondo l'approccio sintattico la distinzione tra verbi inaccusativi e inergativi è prettamente sintattica; il soggetto del verbo inaccusativo corrisponde all'oggetto di un verbo transitivo che è stato spostato in posizione iniziale, mentre il soggetto del verbo inergativo ricopre la funzione di soggetto in tutti i livelli della rappresentazione (Perlmutter 1978, 1989; Rosen 1984; Burzio 1986). L'approccio semantico sottolinea invece l'importanza fondamentale del soggetto del verbo intransitivo, rileggendo attraverso una nozione scalare del ruolo tematico del soggetto (agent, patient, undergoer,...) il differente comportamento tra verbi inaccusativi e inergativi (Van Valin 1990; Dowty 1991). Nell'approccio sintattico-semantic

o proposto da Levin & Rappaport-Hovav (1995), la distinzione è considerata come sintattica, ossia riflesso della diversa posizione del soggetto nella derivazione della frase, ma determinata da fattori semantici, quali il ruolo tematico del soggetto (Agente/Paziente).

### 3.2.6 *L'Auxiliary Selection Hierarchy e il primato dell'acquisizione*

Il modello scalare proposto da Sorace (1993; 2000; 2003; 2004) rientra tra gli approcci sintattico-semantic

i. In questo modello i verbi intransitivi sono organizzati lungo un gradiente determinato da parametri semantici quali il grado di Agentività del soggetto e le caratteristiche aspettuali del verbo (aktionsart o aspetto lessicale inerente)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Prima di Sorace, Hopper & Thompson (1980) avevano già proposto un innovativo modello multifattoriale e scalare in grado di determinare differenti livelli di transitività sulla base di alcune caratteristiche di tutto l'evento che ruota attorno al verbo. La transitività diventa quindi secondo i

L'approccio di Sorace riguarda soprattutto la nozione di struttura argomentale e i suoi livelli di rappresentazione. L'autrice considera quindi la natura azionale del predicato (telica/atelica, statica/dinamica, reale/astratta) e il ruolo tematico del partecipante S (Agente/Tema/Paziente) come i parametri determinanti l'Inaccusatività in molte delle lingue osservate (italiano, francese, olandese). I verbi caratterizzati da un alto grado di telicità e dinamicità con un alto grado di coinvolgimento (*affectedness*) del soggetto sono quindi considerati *inaccusativi*; i verbi atelici e caratterizzati da un soggetto fortemente agentivo sono invece considerati *inergativi*.


L'autrice sostiene inoltre l'esistenza di una gerarchia nella selezione e degli ausiliari perfettivi dei differenti verbi intransitivi, basata sulle caratteristiche aspettuali del predicato (*Auxiliary Selection Hierarchy*, ASH).

Il modello proposto da Sorace identifica dunque una gerarchia lungo la quale si possono collocare sia i verbi *inaccusativi* che *inergativi*. Gli estremi di questa gerarchia sono occupati da verbi (*core verbs*) che presentano un comportamento coerente nella selezione dell'ausiliare, ovvero quei verbi che selezionano lo stesso ausiliare indipendentemente dal contesto, perché lessicalmente specificati. Nella parte periferica della gerarchia sono invece presenti quei verbi (*peripheral verbs*) che presentano una maggiore variazione nella selezione dell'ausiliare, sia a livello interlinguistico che all'interno della stessa lingua; questi verbi possono in alcuni casi selezionare un ausiliare diverso a seconda del contesto o per variazione libera.

---

due autori una proprietà di tutta la frase e determinata da dieci parametri semantici correlati alle caratteristiche dei predicati e degli argomenti.

**Tabella 3 Riadattamento personale della ASH (Sorace 2000: 863)**

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <b>Change of Location</b>                   | <i>arrivare, partire, uscire</i>                | <b><u>Inaccusativi</u></b><br>(selezionano essere) | <i>core verbs</i><br><br> |
| <b>Change of State</b>                      | <i>nascere, morire</i>                          |  |   |
|   | <i>crescere, diventare</i>                      |  |   |
| <b>Continuation of a Pre-existing State</b> | <i>rimanere, durare</i>                         |  |   |
| <b>Existence of a Condition</b>             | <i>esistere, sopravvivere, sembrare</i>         |  |   |
| <b>Uncontrolled Process:</b>                |   |  |   |
| Body Function                               | <i>tossire</i>                                  |  |   |
| Emission (of substance/light/smell)         | <i>squillare, rimbombare, profumare</i>         |  |   |
| Weather Verbs                               | <i>piovere, nevicare</i>                        |  |   |
| <b>Controlled Process (motional)</b>        | <i>camminare, passeggiare, nuotare, correre</i> | <b><u>Inergativi</u></b><br>(selezionano avere)    | <i>core verbs</i>   |
| <b>Controlled process (non-motional):</b>   |   |  |   |
| Controlled, Unaffecting                     | <i>lavorare, giocare</i>                        |  |   |
| Controlled. Effecting                       | <i>abdicare, cedere</i>                         |  |   |

Come illustrato nella Tabella 3, Sorace (2000) identifica quindi sette differenti classi di verbi, disposte lungo un *continuum*, che si contraddistinguono sia per le caratteristiche semantiche che per quelle sintattiche. Ai poli estremi di questa scala troviamo da un lato i verbi che indicano un cambiamento di luogo telico (*partire, andare, arrivare*) i quali selezionano sempre l'ausiliare *essere* indipendentemente dal contesto sintattico. Dall'altro lato ci sono invece i verbi che indicano un processo controllato non dinamici (*lavorare, giocare, cedere*) che selezionano sempre l'ausiliare *avere*.

Quanto più ci avviciniamo verso il centro vanno a sfumarsi sia i criteri di telicità (*esistere, diventare*) che di agentività (*camminare, correre*), e le intuizioni dei parlanti nativi e degli apprendenti sulla scelta di ausiliare di queste forme diventano sempre meno chiare; fino ad arrivare ai verbi che indicano un processo non controllato, come i verbi metereologici (*piovere*) o di emissione (*starnutire*) per i quali i parlanti alternano entrambi gli ausiliari.

Nonostante il lavoro di Sorace (1993; 2000; 2004) sia incentrato sulle intuizioni di nativi e stranieri riguardanti la selezione degli ausiliari perfettivi dell'italiano L1 e L2 (di apprendenti francesi e inglesi), l'autrice mostra che la ASH (e la distinzione tra *core verbs* e *peripheral verbs*) può essere estesa anche ad altre lingue romanze e germaniche, quali il francese, il tedesco e l'olandese (2000: 859-861). La selezione dell'ausiliare perfettivo dei verbi intransitivi monadici da parte dei parlanti di queste lingue è condizionata da parametri aspettuali e tematici, che possono determinare una gerarchia di verbi per campi semantici.

La possibilità di un verbo di essere codificato come inaccusativo o inergativo aumenta quanto più il verbo è identificabile negli estremi di questa gerarchia, mentre diminuisce nelle zone periferiche della gerarchia. Se per i *core verbs* di queste lingue i parlanti hanno intuizioni nette riguardo alla selezione degli ausiliari, per i verbi più periferici esiste un alto grado di variazione anche a livello interlinguistico. Ogni lingua seleziona i propri *cut-off points* all'interno della gerarchia tra verbi inaccusativi e inergativi, e proprio in corrispondenza di questi punti diventano più incerte le intuizioni dei parlanti riguardo le regole di collegamento (o *linking rules*, Levin & Rappaport Hovav 1995: 135-153) tra il livello lessico-concettuale e la struttura argomentale.

La ASH e la nozione di gerarchia tra verbi ( $\pm$  inaccusativi e  $\pm$  inergativi) permette dunque di identificare anche il differente comportamento sintattico nelle stesse classi inaccusativa e inergativa. Infatti, i verbi più periferici sembrano essere maggiormente influenzabili dalla presenza di elementi modificatori e delimitatori nella struttura dell'evento/processo del predicato (*compositional factors*), rispetto ai *core verbs* i quali sono più stabili e non dipendono da fattori esterni alle loro caratteristiche lessicali, come esemplificato in (6) e (7):



(6) Sorace (2000: 864 e 875)

- a. Sono arrivati/\*hanno arrivato ospiti per ore e ore (-telico)
- b. Maria ha ceduto/ \*è ceduta alle tue insistenze (-agentivo)

(7) Sorace (2000: 865 e 876)

- a. La temperatura è salita / ?ha salito improvvisamente
- b. Maria ha corso / è corsa velocemente
- c. Maria è corsa / \*ha corso in farmacia.

Sorace sottolinea attraverso la ASH (2000: 860; Keller & Sorace 2003: 60-61) l'esistenza di un "*primato dell'acquisizione*", cioè prevede che nelle interlingue degli apprendenti non avanzati di Italiano L2 comparirebbe per primo l'ausiliare corretto corrispondente ai *core verbs* in quanto con essi il grado di variazione in base al contesto è minore; al contrario, per i verbi al centro della gerarchia gli apprendenti commettono più errori proprio perché entrano in gioco più scelte tra i fattori azionali relativi al verbo e al differente grado o agentività dei soggetti.

La gerarchia di selezione dell'ausiliare proposta da Sorace è un importante contributo per la rappresentazione e comprensione del fenomeno dell'intransitività scissa e ci permette di dimostrare come la scelta dell'ausiliare dipenda essenzialmente da due parametri, uno aspettuale quale la telicità, e l'altro tematico come l'agentività.

Sono stati sollevati dei dubbi sulla validità del *primato dell'acquisizione* nell'Italiano L2, in quanto questo prevedrebbe la capacità degli apprendenti di riuscire a riconoscere già nelle prime fasi dell'acquisizione le caratteristiche aspettuali più marcate per i *core verbs*, rispetto a quelle meno chiare dei *peripheral verbs*. Tuttavia, secondo Giacalone Ramat & Rastelli (2008) l'apprendente difficilmente è in grado di comprendere o distinguere la natura azionale dei verbi e tutti i suoi tratti semantici se non in fasi molto avanzate dell'apprendimento; questa caratteristica dei processi di acquisizione si riflette anche nella tendenza a sovrautilizzare alcuni verbi (*basic verb*, secondo la terminologia di Viberg 1993) nei domini di verbi simili (ad esempio

*parlare/dire; imparare/studiare*) che sono più facilmente accessibili all'apprendente per la loro frequenza d'uso (Giacalone Ramat & Rastelli 2008: 247).

Abbiamo già visto (§3.2.4) che l'apprendente di una L2 è infatti molto più focalizzato sul passaggio dalle strategie pragmatiche a quelle più sintattiche, scoprendo gradualmente i vari aspetti della morfologia flessiva che sono in grado di veicolare significati aspettuuali e temporali; l'aspetto lessicale influisce molto probabilmente in quella che poi sarebbe la scelta del dominio lessicale da associare ai differenti eventi perfettivi o imperfettivi (Banfi & Bernini 2003: 97 e 112-113). Solo lentamente e in un secondo momento l'apprendente è in grado di riuscire ad armonizzare coscientemente le scelte discorsive tra i tratti semantici del verbo e ruoli tematici dei partecipanti all'evento verbale.

Il problema di una definizione di *primato dell'acquisizione* viene discusso anche in Rastelli (2007), che effettua un'analisi comparata di differenti corpora scritti di Italiano L2. Partendo dalle difficoltà degli apprendenti, almeno nelle fasi iniziali, a individuare le caratteristiche aspettuuali inerenti dei verbi, si sottolinea come ci sia una certa differenza sulla correttezza di utilizzo dell'ausiliare dei *core verbs* tra i dati presi in corpora in cui vengono chiesti giudizi di accettabilità della frase (*experimental data*) rispetto ai dati ottenuti in performance (*performance data*). Nel secondo caso la percentuale di errori con i *core verbs* aumenta e diventa più rilevante. Questo dato è ricondotto alle difficoltà degli apprendenti nel dover gestire la costruzione di periodi complessi in cui aumentano i fattori che possono modificare il grado di telicità di tutta la frase. Secondo Rastelli (2007) il gap tra *experimental data* e *performance data* evidenzerebbe l'esistenza di un periodo di latenza negli apprendenti, i quali in un certo stadio del loro apprendimento hanno acquisito implicitamente delle regole di rappresentazione, ma sarebbero più impegnati a gestire l'insieme di tutta la sintassi e semantica della frase. Sulla base di queste motivazioni Rastelli (2007) ritiene che la definizione di *primato dell'acquisizione* non sia adatta a motivare delle regole di formazione della selezione degli ausiliari perfettivi, ma piuttosto di rappresentazione mentale.



## Capitolo 4

### GLI INFORMANTI E I DATI RACCOLTI

#### 4.1 Metodologia

Per l'elicitazione dei dati relativi all'acquisizione della selezione degli ausiliari perfettivi nell'italiano L2 e alla verifica dell'ipotesi del primato dell'acquisizione dei *core verbs* avanzata da Sorace (2000; 2004), sono state utilizzate tre diverse metodologie: (I) l'intervista semiguidata, (II) il racconto di un breve video, (III) un test sintattico sull'inaccusatività scissa. Il campione di informanti scelto è costituito da persone provenienti dal Nord Africa, la cui lingua madre è l'arabo, lingua che non fa uso di ausiliari per marcare eventi conclusi nel passato con rilevanza nel presente, quali il passato prossimo.

Per questo studio di tipo trasversale è stato selezionato un campione formato da 12 apprendenti, sottoposti a interviste con elicitazione spontanea e guidata, attraverso un questionario scritto somministrato oralmente.

Il metodo scelto consiste di tecniche comunemente utilizzate negli studi di linguistica acquisizionale, con piccole modifiche per riadattarle agli obiettivi di questa ricerca e al target del campione scelto.

Come osservato, le tre tecniche utilizzate comprendono:

- I. Intervista semiguidata
- II. Story retelling
- III. Test sintattico sull'inaccusatività

Ogni intervista è stata strutturata in base a questi tre task, presentati sempre in questo ordine, per dare la possibilità agli apprendenti di adattarsi all'intervista con delle prove di complessità crescente. La scelta di far sostenere tre prove differenti aveva come obiettivo quello di poter ottenere quanti più dati possibili sfruttando sia le diverse tecniche che, eventualmente, le differenti abilità dei partecipanti. È stato evidenziato ad esempio che i dati ottenuti attraverso test di accettabilità possono non essere confermati nell'atto di *performance* (Rastelli 2007).

Ciascuna intervista ha avuto una durata totale che variava generalmente dai 60 ai 90 minuti, a seconda di vari fattori. L'intervista è stata sempre condotta esclusivamente in italiano, per evitare qualsiasi tipo di *transfer* da altre lingue; tuttavia, non sempre gli informanti hanno rispettato questa regola (illustrata prima dell'intervista) e in alcuni casi hanno provato ad usare un'altra lingua europea (prevalentemente il francese) per comunicare delle informazioni che non riuscivano ad esprimere in italiano<sup>74</sup>. Trattandosi quasi sempre di nomi o sintagmi nominali (*cours, master, darija, deux mille six*, etc.) si è deciso in quasi tutti i casi di ignorare il passaggio all'altra lingua durante l'intervista per evitare di interrompere il flusso delle narrazioni.

Non essendo uno studio quantitativo e per ovviare al clima di tensione che si veniva a creare per la situazione in ogni caso fuori dalla norma per molti degli apprendenti, si è scelto durante le tre prove di chiedere agli informanti di essere quanto più spontanei possibile e di sentirsi liberi di non rispondere ai quesiti che venivano loro presentati.

---

<sup>74</sup> Va specificato che quasi tutti gli apprendenti conoscevano già una seconda lingua prima del loro arrivo in Italia, e che quindi l'italiano potrebbe molto probabilmente essere considerato come una L3 o addirittura L4 o L5. In ogni caso in questo lavoro parliamo di italiano come L2, riferendoci alla L2 come "*concetto sovraordinato in opposizione a L1, per indicare qualsiasi lingua non appresa come L1*" (Giacalone Ramat 1986: 11).

Sono state poste, inoltre, domande riguardanti le loro conoscenze linguistiche e metalinguistiche, il loro rapporto con la lingua italiana e il dialetto e le difficoltà maggiori incontrate nella loro utilizzazione.

#### 4.1.1 *L'intervista semiguidata*

Ogni incontro con gli informanti iniziava con l'intervista semiguidata, avente principalmente due scopi:

- Ottenere le informazioni biografiche relative agli informanti;
- Elicitare un parlato spontaneo e non condizionato da fattori contestuali

La scelta di porre l'intervista semiguidata come prima task serviva in molti casi anche a conoscere gli informanti e a metterli a proprio agio nei confronti della situazione fuori dalla loro ordinarietà.

Il modello di intervista utilizzato è grossomodo quello utilizzato negli studi di Giuliano (2010a, 2010b, 2014), con l'aggiunta di alcune domande, adattate al caso specifico degli apprendenti arabofoni (cfr. Appendice III). Le domande avevano l'obiettivo di raccogliere dati riguardanti brevi notizie biografiche dell'informante (età, provenienza, lavoro, grado di istruzione, lingue conosciute) e ricordi o episodi della loro vita, così da ottenere racconti al passato che rispettassero un certo grado di coerenza temporale.

L'intervistatore aveva con sé un elenco promemoria di 60 quesiti che tuttavia non seguiva in modo fedele e schematico per evitare che durante l'intervista i ruoli intervistatore-informante si irrigidissero troppo e che si creassero situazioni in cui l'apprendente potesse dare risposte brevi del tipo "sì"/"no". Tre domande in ogni caso venivano sempre poste, ovvero:

- "Mi racconti un episodio particolarmente significativo della tua vita?"
- "Sei mai stato vittima di razzismo? Se sì, ti va di raccontarmi cosa è successo?"
- "Ti va se mi descrivi cosa succede in un giorno di festa nel tuo paese? Come sai, qui in Italia si festeggia il Natale, da voi..."

Questo tipo di domande serviva dunque per dare la possibilità agli apprendenti di parlare di argomenti di cui erano sicuramente a conoscenza e di aprirsi all'informatore attraverso piccole storie personali.

#### 4.1.2 *Story retelling*

Alla fine dell'intervista semiguidata è stato chiesto agli informanti di vedere un video e di provare a raccontarlo. Il video presentato è un estratto tratto dal famoso film *Modern Times* di Charlie Chaplin, e rappresenta un metodo molto diffuso e utilizzato nei progetti dell'ESF (Klein & Perdue 1992: 7-9; 1997), nel Progetto di Pavia (Giacalone Ramat 2003), e in altri studi (Bardovi-Harlig 1998). Questo task è stato originariamente pensato per osservare l'apprendente alle prese con le differenti strategie inconsce di gerarchizzazione degli enunciati determinanti gli elementi della trama e dello sfondo di un racconto (modello della *Quæstio*, Klein & von Stutterheim 1991), ma può essere riadattato a situazioni e necessità di ricerca linguistica diverse.

Il film di Charlie Chaplin si presta molto bene a questa prova in quanto è un film in cui non sono previsti stimoli verbali e quindi l'apprendente è obbligato a riformulare gli avvenimenti che si succedono e le interazioni tra i protagonisti. Il task proposto all'apprendente consisteva dunque nella visione di questo filmato di otto minuti<sup>75</sup> in cui i due protagonisti (Charlie Chaplin e l'orfanella) sono alle prese con una serie di eventi ricchi di dettagli e colpi di scena che portano all'avvicinamento affettivo finale dei due protagonisti. Prima della visione del video l'informante è sempre stato messo al corrente della trama generale del film per aiutarlo a comprendere meglio alcune dinamiche interne al video, come la situazione di povertà dei due giovani protagonisti e le scelte che poi faranno. Dopo la visione del video, veniva chiesto agli apprendenti se avessero compreso il senso generale di tutti gli eventi e di raccontare quante più cose ricordassero. Gli apprendenti hanno molto apprezzato il task in termini di attività ma non sempre sono stati in grado di produrre riassunti orali con una coerenza di fondo o che descrivessero l'insieme di tutti gli eventi descritti nel film. Spesso, infatti, è stato necessario rivedere nuovamente il video segmentandolo in quattro parti per dare la

---

<sup>75</sup> Il video ruota attorno a quattro macroeventi: 1) la ragazza ed il pezzo di pane; 2) la scena di Chaplin al ristorante; 3) l'incontro sul camion e l'incidente; 4) la casa dei sogni.

possibilità agli informanti di ricordare il maggior numero possibile di eventi; mediante continue domande dell'intervistatore, si è quindi provato in ogni caso a fornire delle piccole tracce. Si precisa, infine, che quando è intervenuto l'intervistatore sono state proposte domande al passato (*cosa è successo? Cosa ha fatto Chaplin?*) per provare ad indurre nell'intervistato una narrazione collegata ad un ricordo e ad un evento passato.

#### 4.1.3 *Test sintattico sull'inaccusatività*

Infine, è stato proposto agli apprendenti un questionario fatto di 60 domande in cui erano riportate delle frasi da volgere al passato. In ognuna delle frasi c'era un solo verbo intransitivo nella forma non marcata (infinito o presente) e veniva dunque chiesto agli informanti di utilizzarli con l'ausiliare perfettivo che ritenevano più adatto. Il test riprende a grandi linee quello presentato in Cennamo (2001) e Cennamo e Sorace (2007) per valutare l'uso di alcuni verbi inaccusativi e inergativi in alcune varietà italiane (napoletano e padovano).

La lista di verbi è stata presentata oralmente e soprattutto in ordine alfabetico (per verbo) per evitare che gli informanti identificassero troppo facilmente il campo semantico e di applicazione dell'ausiliare attraverso un calco del verbo presentato precedentemente. Va infine ricordato che il test sintattico con gli altri due task vanno intesi come strumenti integrativi sviluppati per osservare lo stesso fenomeno.

### 4.2 **Gli informanti**

#### 4.2.1 *Criteri generali di selezione*

Per questa indagine sono state studiate le produzioni di immigrati arabofoni provenienti da diversi paesi del continente africano. Come già osservato (capitoli I e II), la scelta di immigrati arabofoni provenienti esclusivamente da questa area del mondo arabo risiede essenzialmente nell'idea di osservare apprendenti che condividessero un *background* di caratteristiche etno-linguistiche e culturali omogenee, senza tuttavia focalizzarsi su un solo paese di origine. Nonostante i parlanti intervistati si dichiarassero essenzialmente arabi, in loro erano ben presenti le



caratteristiche che li vedono accomunarsi a persone provenienti dai diversi paesi del *grande maghreb*, riconoscendo invece le differenze (soprattutto culturali) che li separano dagli arabi provenienti dall'Egitto o dalle regioni più orientali.

Le interviste sono state condotte nell'arco di tre anni (2016/2017/2018) su un campione di quaranta persone, ma ai fini dell'elaborazione finale sono stati presi in considerazione solo i dati di dodici persone che vivono e lavorano tra Napoli e paesi limitrofi (Pomigliano d'Arco, Scafati, San Marcellino). Il campione scelto non è rappresentativo dell'intera popolazione immigrata, bensì rappresenta una selezione effettuata per differenti motivazioni.

La prima riguarda il livello di apprendimento. Poiché obiettivo di questo lavoro è osservare l'acquisizione degli ausiliari perfettivi, era importante che venissero considerati apprendenti che avessero sviluppato questo aspetto della sintassi italiana e che si trovassero quindi in stadi non troppo basici della loro interlingua. Purtroppo, alcune delle persone intervistate che vivono in Italia anche da molti anni non sono ancora in grado di individuare queste distinzioni tempo-aspettuali, e la loro lingua si è probabilmente fossilizzata su una varietà comunicativa *basica*, utile solo a sopravvivere al di fuori della loro comunità linguistica.

Un altro criterio di selezione riguardava la qualità generale dell'intervista. Molte delle interviste effettuate sui quaranta soggetti sono state condotte in condizioni ambientali non sempre ottimali, e questo aspetto è ovviamente dovuto in massima parte alla mancanza di esperienza e ad errori commessi dall'intervistatore, che ha incontrato difficoltà ad entrare all'interno di una comunità che non sempre si è dimostrata aperta nei suoi confronti, mostrando scetticismo e sospetto. La maggior parte delle interviste sono state condotte in luoghi frequentati dagli immigrati, come le moschee o le associazioni che si occupano di offrire servizi agli immigrati, ma non sempre la mediazione dei vari Imām o altri operatori sociali è bastata a creare la giusta situazione di fiducia. Difficilmente l'intervistato era disponibile a lasciare il proprio numero di telefono per essere ricontattato, e alcune interviste sono state condotte in situazioni sbrigative, senza la piena disponibilità o convinzione da parte dell'informante, il quale aveva come unico obiettivo quello di terminare al più presto l'incontro; incontro che in qualche caso si è svolto in luoghi di passaggio, con rumori

di fondo e la presenza di altre persone. In alcune situazioni non son stati compiuti tutti i task previsti e l'apprendente si è reso in seguito irreperibile<sup>76</sup>.

Pertanto, per questo studio si è dunque deciso di prendere in considerazione esclusivamente i dati che abbiano rispettato tutte le seguenti condizioni:

- Piena e reale disponibilità da parte degli apprendenti;
- Intervista svolta su appuntamento, in luogo domestico silenzioso o presso l'università di riferimento;
- Completezza dello svolgimento dei tre task richiesti.

#### 4.2.2 *Gli informanti selezionati*

##### 4.2.2.1 *Brevi tratti caratteristici e biografici*

Come si può constatare dalla Tabella 1 nella pagina seguente, il campione finale scelto è molto eterogeneo nel suo complesso per età, paese di provenienza e gruppo sociale<sup>77</sup>. L'età media degli apprendenti selezionati è di 39 anni; sono presenti soggetti che sono arrivati in Italia da 25 o 18 anni (Mohammad, Souad), che da soli 16 mesi (Munir, Nasser)<sup>78</sup>.

La bassa componente femminile sul totale (2 su 12, Leila e Souad) rispecchia in parte l'effettiva minore presenza sul territorio di donne provenienti dai paesi selezionati per l'indagine, ma anche una maggiore difficoltà nell'incontrarle in qualsiasi contesto di vita sociale e lavorativo (cfr. capitolo I). Se Leila, arrivata giovanissima, si è da subito ambientata tra i suoi coetanei, Souad ha invece trovato molte difficoltà ad uscire dal suo piccolo nucleo familiare nei suoi primi anni di soggiorno in Italia. Solo con il tempo e con le esigenze insorte dopo la nascita dei suoi due figli, essa ha iniziato ad interagire maggiormente con la comunità italiana e ad approfondire la sua conoscenza della nuova lingua.

---

<sup>76</sup> A tutte le persone che sono state disponibili a concedere anche soli cinque minuti del proprio tempo vanno i ringraziamenti dell'autore, il quale sa di aver imparato molto da ogni momento del rapporto con gli informanti.

<sup>77</sup> I dati riportati nella tabella corrispondono alle informazioni fornite dagli stessi informanti durante le interviste. I nomi degli informanti sono stati modificati ed inventati per ovvie ragioni di privacy. Alla fine di questo lavoro si possono trovare (Appendice II) delle piccole biografie tracciate per ogni informante che integrano le informazioni biografiche presenti nella Tabella.

<sup>78</sup> Si tratta in ogni caso di persone che sono arrivate tutte in Italia dopo il periodo critico (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967).

Il fatto che cinque persone su dodici siano occupate in lavori di assistenza e aiuto nei confronti di altri immigrati evidenzia una buona predisposizione e sensibilità degli informanti verso le tematiche culturali, o in generale verso quello dell'accoglienza degli altri immigrati. Alcuni hanno dichiarato nella loro intervista che sono scappati dal proprio paese o per ragioni politiche o a causa di una rivolta civile, di essere arrivati in Italia illegalmente e di essere richiedenti asilo o in possesso di un visto per motivi umanitari.

**Tabella 1 Caratteristiche degli apprendenti selezionati.**

| <b>Nome</b> | <b>Codice</b> | <b>Età</b> | <b>Paese di origine</b> | <b>Istruzione in paese origine</b> | <b>Lingue conosciute</b>                 | <b>Anni in Italia</b> | <b>Istruzione in Italia e corsi di formazione</b>    | <b>Corsi di lingua italiana (si/no, periodo)</b> | <b>Lavoro</b>                              |
|-------------|---------------|------------|-------------------------|------------------------------------|--|-----------------------|--|--|--|
| Adam        | Ad1           | 36         | Tunisia                 | Laurea (economia gestionale)       | Arabo, dialetti arabi, Francese, Inglese | 6                     | Università   | Si, 8 mesi                                       | Mediatore Culturale                        |
| Ali         | Al2           | 42         | Marocco                 | Diploma                            | Arabo, Francese, Spagnolo                | 12                    | Nessuno  | Si, 40 giorni                                    | Muratore/ Ambulante                        |
| Badr        | Ba3           | 30         | Marocco                 | Scuola Media                       | Arabo, Francese                          | 5                     | Nessuno  | Si, 2 settimane                                  | Venditore Mercatale                        |
| Hamza       | Ha4           | 31         | Marocco                 | Scuola Media                       | Arabo, Francese                          | 18                    | Diploma scienze sociali/ diploma mediatore culturale | Nessuno  | Mediatore culturale                        |
| Leila       | Le5           | 28         | Marocco                 | Diploma                            | Arabo, dialetti arabi, Francese          | 10                    | Università   | Scuola di recupero anni                          | Studente e Assistente legale per immigrati |
| Mohammad    | Mo6           | 46         | Algeria                 | Diploma                            | Arabo, Francese                          | 25                    | Diploma mediatore culturale                          | Si, 1 anno                                       | Artista di strada                          |
| Munir       | Mu7           | 52         | Marocco                 | Laurea                             | Arabo, Francese, Spagnolo, Inglese       | 1,5                   | Nessuno  | Nessuno  | Marinaio                                   |
| Nasser      | Na8           | 30         | Mauritania              | Laurea (economia)                  | Arabo, Francese                          | 1,5                   | Corso per mediatori culturali                        | Si, 6 mesi                                       | Inoccupato                                 |
| Omar        | Om9           | 30         | Chad                    | Università di Lingue               | Arabo, dialetti arabi, Inglese           | 4                     | Corso per mediatori culturali                        | Si, 5 mesi                                       | Mediatore Culturale                        |
| Rachid      | Ra10          | 58         | Marocco                 | Master                             | Arabo, francese, Spagnolo, Inglese       | 6                     | Nessuno  | Nessuno  | Disoccupato                                |
| Souad       | So11          | 54         | Algeria                 | Diploma                            | Arabo, dialetti arabi, Francese          | 18                    | Nessuno  | Si, in corso                                     | Collaboratrice domestica                   |
| Youssef     | Yo12          | 33         | Mauritania              | Diploma                            | Arabo, Inglese, Wolof, Bambarà           | 7                     | Corso per mediatori culturali                        | Nessuno  | Mediatore Culturale                        |

Tutti gli apprendenti intervistati non hanno grosse difficoltà nel vivere a Napoli, considerata una città molto aperta nei confronti degli immigrati e dove sono stati vittime solo di episodi lievi di razzismo. Alcuni di loro hanno in questo momento una relazione con partner italiani e non sanno ancora cosa aspettarsi dal futuro soprattutto per quanto riguarda le prospettive lavorative, che nel napoletano reputano molto poco soddisfacenti e poco inclini a valorizzare le qualità e le caratteristiche dei lavoratori, sia italiani che stranieri.

#### 4.2.2.2 I Tre livelli di riferimento linguistico

Gli informanti esaminati comprendono sia soggetti che non hanno ricevuto alcuna istruzione formale (Munir e Rachid), che persone che hanno seguito un percorso universitario in Italia (Adam e Leila). Possiamo dunque identificare tre gruppi per i nostri informanti, sulla base delle differenti competenze linguistiche corrispondenti alle tre differenti varietà:

- 1) *Postbasica finale* = Adam, Hamza, Leila, Mohammed
- 2) *Postbasica avanzata* = Munir, Nasser, Omar, Souad, Youssef
- 3) *Postbasica iniziale* = Ali, Badr, Rachid

Il primo gruppo è formato dagli informanti più esperti, ovvero quelli che, per differenti ragioni, hanno raggiunto un livello molto avanzato della lingua *target*. Questi soggetti padroneggiano abbastanza bene anche le strutture più complesse della L2, facendo facilmente uso di perifrasi verbali. Quasi tutti hanno sperimentato il sistema educativo italiano (ad esclusione di Mohammed) e si sono perfettamente e definitivamente integrati nella società attraverso il loro lavoro o aspetti della loro vita personale.

Il secondo gruppo è invece più composito e meno esperto rispetto al primo. È costituito da persone che si trovano in Italia da poco tempo e la cui prospettiva di stabilizzazione non è certa. I cinque informanti di questo gruppo comprendono due richiedenti asilo, un rifugiato e una persona che per lavoro ha continui rapporti con l'Italia e che, al tempo dell'intervista, era ferma a Napoli da un anno e mezzo. È stata inclusa in questo gruppo anche Souad, nonostante sia residente a Napoli da quasi 18 anni e abbia una storia totalmente differente dagli altri appena descritti. Gli

apprendenti appartenenti a questo gruppo sono abbastanza integrati e hanno raggiunto un buon livello comunicativo nella L2, ma a causa dei pochi stimoli ricevuti a livello didattico hanno ancora molte difficoltà a riconoscere i differenti domini grammaticali. Fra questi ci sono inoltre due persone che non hanno mai frequentato corsi di lingua italiana: Munir è un completo autodidatta e dice di aver imparato l'italiano guardando video e documentari in televisione o su internet; Youssef ha invece imparato l'italiano lavorando in piccole imprese a stretto contatto con i datori di lavoro italiani, e nelle sue produzioni fa un uso adeguato e vario di tutti gli aspetti, tempi e modi dell'italiano sbagliando principalmente l'uso dell'ausiliare e l'accordo di numero e persona.

Il terzo gruppo consiste di tre apprendenti la cui conoscenza dell'italiano è di livello *basico* e *postbasico* iniziale. Gli informanti in questione non sono ancora riusciti ad integrarsi nel contesto italiano e svolgono lavori precari o sono disoccupati. La loro comunità di riferimento resta quella di origine e utilizzano molto poco l'italiano durante la loro quotidianità. Questi apprendenti fanno uno scarso uso del tempo imperfetto, ma hanno sviluppato l'uso dell'ausiliare perfettivo che sembrano utilizzare coscientemente, nonostante ricorrano ancora e spesso al participio passato senza ausiliare.

#### 4.2.3 *La percezione del nuovo contesto linguistico*

Gli immigrati che arrivano in Italia devono confrontarsi con una situazione linguistica multiforme, in quanto accanto all'italiano standard esiste una grande varietà di dialetti locali che formano il parlato quotidiano. Le varietà linguistiche italiane in molti casi si dividono lo spazio di rappresentazione (sia a livello diatopico, che diastratico e diamesico), ma ancora più spesso nella realtà gli usi si sovrappongono e anche la lingua standard assume delle caratteristiche tipiche delle varietà regionali. Se da un lato la lingua standard è considerata la lingua di riferimento per tutti, dall'altro gli immigrati hanno accesso ad essa quasi sempre esclusivamente mediante i corsi di lingua italiana o attraverso il linguaggio della televisione, che in realtà funge spesso da veicolo di diffusione delle differenti varietà nazionali. L'immigrato si trova dunque per lo più quotidianamente esposto a stimoli di varietà locali o regionali che

inizialmente aumentano la loro sensazione di disagio o di “spaesamento linguistico” (Maturi 2016: 125).

Il confronto con la realtà linguistica italiana induce automaticamente l'apprendente a porsi delle domande metalinguistiche riguardanti l'*input* corretto da selezionare e da utilizzare nelle differenti situazioni. Se da un certo punto di vista la forte esposizione all'*input* dialettale induce molti apprendenti ad orientarsi verso questa varietà (da utilizzare e rimodellare anche per le situazioni più formali), per molti altri immigrati il dialetto viene da subito connotato negativamente e il loro impegno viene quindi diretto esclusivamente verso l'apprendimento della lingua standard nazionale (Vedovelli 1990).

Tra gli informanti selezionati esiste un buon grado di consapevolezza delle differenze tra la lingua standard e il dialetto e in alcuni casi essi hanno affermato di cercare di evitare l'esposizione al dialetto napoletano perché interessati ad imparare solo l'italiano, conoscenza più utile anche nell'ottica di una futura migrazione. D'altra parte, come abbiamo già osservato nel capitolo II, i parlanti arabofoni sono abituati a riconoscere le differenze d'uso e di prestigio tra le varietà alte e quelle basse della loro lingua, e tendono (almeno a livello teorico) a replicare lo stesso modello di pregiudizio negativo nei confronti delle varietà più basse del nostro sistema linguistico.

I nostri apprendenti hanno sottolineato come le amicizie fatte con gli italiani abbiano influenzato in modo positivo il loro orientamento verso la lingua standard e non il dialetto. In alcuni casi sono stati proprio gli italiani ad inquadrarli verso questa scelta:

Mo7 allora io prima parlavo dialetto pure + pero poi sono stato fortunato, ho incontrato tanti amici italiane che mi hanno consigliato di imparare l'italiano classico perché anche poi ho scoperto anche sì che è vero + diciamo allora... con delli persone che non lo conosci è molto più // cioè educato parlare un po' l'italiano, come una lingua di mezzo.

INT lo hai studiato qui [l'italiano]?

Om9 l'italiano studiato qui anche stato molto: coraggioso, diciamo, perché + io ho avuto molto difficoltà quando arrivato in Italia mi sento mi sento proprio solo rispetto di + dello altro comunità africane qua, perché ognuno di noi diciamo "si veniamo delli Africa abbiamo la stesso colore, la stessa diciamo alcuni culture più simile...", ma per integrarci con un'altra comunità africana per me è stata un po' difficile... allora ho deciso di conoscere gli italiani.. [...] + allora con gli italiani riesciute di avere un buon rapporto, diciamo, in cui mi aiutano quando mi sballio perché io non mi vergonno di sbaliare

perché so che non è mia lingua madre + e lì mi hanno veramente trovato amici che hanno dato molto molto...

INT amici italiani?

Om9 amici italiani che mi hanno aiutato un sacco + di imparare l'italiano no dialetto... e quando è uscito di di imparare un pochino parola sono andato anche a fare un corso di lingua per +cinque mesi sei mesi.

La possibilità di inserirsi in un contesto di italofoni è stato certamente un fattore determinante per lo sviluppo della loro interlingua, e in molti casi il processo è stato favorito dalla giovane età degli informanti, dal loro livello di istruzione precedente o dai loro interessi culturali. Tre dei nostri apprendenti frequentano attivamente le iniziative proposte dalle associazioni dove hanno seguito corsi di italiano, e la partecipazione alla vita sociale e culturale del paese che li ha accolti ha permesso loro di entrare in contatto con persone esterne alla loro comunità linguistica di appartenenza o dalla comunità immigrata in generale. La situazione è differente per Ali e Badr che, nonostante siano in Italia da 12 e 5 anni, manifestano ancora una estrema insicurezza linguistica e utilizzano l'italiano quasi esclusivamente nella loro attività di venditori ambulanti. Il non aver raggiunto un buon livello di scolarizzazione nel loro paese li ha probabilmente esclusi inizialmente dalla possibilità di seguire con impegno i corsi di italiano (40 giorni Ali, 14 giorni Badr), o per lo meno li ha scoraggiati e fatti concentrare prevalentemente sulle loro necessità economiche impellenti.

Il livello di istruzione di partenza non va ovviamente considerato come un limite assoluto per l'apprendimento della L2, in quanto sono molto più importanti la spinta emotiva nel voler superare i propri limiti e le difficoltà, nonché un buon livello di coraggio nel saper cogliere le occasioni che possono presentarsi. Vale la pena citare il caso di Hamza, giunto in Italia in modo illegale all'età di 13 anni e che è finito in carcere minorile numerose volte per spaccio di stupefacenti e piccoli furti. Entrato in contatto con un'associazione che si occupa di minori a rischio, ha deciso di cambiare stile di vita e di studiare per prendere dapprima un diploma e successivamente l'abilitazione per lavorare come mediatore culturale, sua attuale occupazione.



### 4.3 L'analisi dei dati

Prima di passare finalmente all'analisi dei dati raccolti, è utile fare delle ulteriori premesse. Ricordiamo qui che, come base di confronto e d'osservazione, utilizzeremo il criterio di identificazione dei verbi inaccusativi-inergativi basato su classi semantiche determinate dal grado di specificazione aspettuale del verbo (ossia i valori azionali) e il ruolo tematico dei partecipanti all'evento, partendo dalla generalizzazione proposta nell'approccio semantico-sintattico di Sorace (1993; 2000)<sup>79</sup>.

Precisiamo inoltre che è stata considerata solamente la tendenza generale riguardante l'uso degli ausiliari perfettivi *essere/avere* e non l'accordo del participio passato, poiché, come già osservato (capitolo III), le marche morfologiche si sviluppano in modo indipendente dalla codifica delle distinzioni temporali e aspettuative.

Consideriamo, inoltre, sia l'intervista guidata che la narrazione del video come atti di *performance* (§ 4.3.1), ovvero situazioni in cui gli apprendenti sono concentrati su più fattori di organizzazione pragmatico-discorsiva e dunque meno attenti alla produzione di ogni singolo enunciato secondo le regole che potrebbero aver appreso nei differenti contesti. I dati relativi al test sintattico, invece, costituiscono gli *experimental data* (§ 4.3.2).

#### 4.3.1 Performance data

Nelle produzioni relative al racconto biografico e alla descrizione del video visto, quattro informanti su dodici (Adam, Hamza, Leila Mohammed) hanno mostrato un'ottima padronanza dell'uso degli ausiliari perfettivi, riflesso del loro ottimo inserimento sul territorio, dove si sono perfettamente integrati sia lavorativamente che culturalmente. Gli altri apprendenti hanno invece manifestato più incertezze e errori, anche nei domini dei cosiddetti *core verbs*.

---

<sup>79</sup> Le classi identificate da Sorace (2000) sono sette (*change of location, change of state, continuation of a pre-existing state, existence of a condition, uncontrolled process, controlled process, motivational/nonmotivational*) ma non vanno intese come classi i cui i verbi condividono sempre tutti i tratti semantici o il comportamento sintattico. La gerarchia di Sorace rappresenta invece una tendenza generale di variazione tra classi di verbi dal punto di vista interlinguistico.

Per quanto riguarda i verbi denotanti **cambiamento di luogo**, sono stati considerati i verbi monadici denotanti uno spostamento del soggetto da un punto ad un altro dello spazio e che codificano un punto finale dell'evento (ad esempio *arrivare*, *entrare*, *venire*), che li differenzia dagli altri verbi di movimento (*camminare*, *nuotare*, ma anche *scendere* e *salire*) che non lessicalizzano invece un punto finale oltre il quale l'azione non può continuare. In italiano standard i verbi del primo gruppo selezionano indistintamente sempre il verbo *essere*. Le intuizioni degli apprendenti esaminati, invece, mostrano un certo grado di variabilità nella selezione di *essere* e *avere*, spesso utilizzati indifferentemente<sup>80</sup>:

(1) Ali

INT: sei arrivato direttamente a Napoli, oppure sei stato prima in altre città?

Al2: eh, prima *sono arrivato* proprio a Palermo, perché *ho arrivato* con una barca de Libia, e lavorato di là poi: [sono?] venuto a Napoli...

(2) Nasser

INT: Qualche altro episodio che ti è rimasto impresso? [si parla di razzismo]

Na8: m: sì, ancora un volta l'autobus + cié: [cioè?] non autobus ++ treno, c'è un posto, *quando io ho entrato treno* c'è un posto libero vicino di un Italiano

(3) Omar

INT: hai mai vissuto in Italia un episodio di razzismo?

Om9: l'hai vissuto una/due volte: una volta l'hai vissuto: a Milano, perciò ha detto "ma cosa fai qua?" *io sono andato* veramente per salutare un amico che ha fatto un accidente allora ha preso un giorno di ferie il venerdì, detto "fai il venerdì sabato domenica sera torno perché lunedì attacco" ++ e nel treno ha visto che un ragazzo di colore che piccica [litiga] con altri milanese + e io mi dispiaciuto di sentire questa parola *quando io ha andato* ha messo in mezzo, mi hanno detto me lo stesso [insulto]...

<sup>80</sup> In questi esempi vengono usati i seguenti simboli di trascrizione: INT= intervistatore; Al2= codice informante; +/+ = pausa; e:/m: =allungamento vocalico o pausa parlata; [] = commenti del trascrittore; // = autoriformulazione; ... = sospensione informante o introduzione/interruzione sezione da parte del trascrittore; punteggiatura (,) (.) (") (:)= curve intonative della frase; *corsivo* = elemento messo in rilievo nell'esempio.

Negli esempi (1) e (3), in entrambi i casi gli apprendenti utilizzano all'interno della stessa frase sia l'ausiliare *essere* che *avere* per i verbi *arrivare* e *andare*. Nell'esempio (1) possiamo inoltre notare come l'intervistatore abbia dato l'*input* dell'ausiliare corretto che è stato ripreso dall'informante e poi subito sostituito con *avere*.

Dei nove verbi (*andare, arrivare, entrare, fuggire, scappare, uscire, venire, tornare, sbarcare*) usati molto frequentemente nelle produzioni degli informanti, solo i verbi *tornare* e *partire* presentano sempre il verbo *essere*; gli altri presentano invece diversi gradi di variazione nella selezione degli ausiliari perfettivi.

Per quanto riguarda invece i verbi comprendenti la componente **stato** nella loro struttura logica (ossia verbi denotanti cambiamento, continuazione ed esistenza di uno stato), la differenza tra le componenti semantiche non è sempre netta e facilmente deducibile. I verbi denotanti **cambiamento di stato** comprendono i verbi che denotano un cambiamento inerentemente telico e puntuale (*morire, nascere*), verbi che invece esprimono un processo indefinito, ossia privo di un punto finale (*capitare, succedere*). Tra i verbi denotanti cambiamento di stato la Sorace (2000: 865) include anche verbi quali *scendere, salire e cadere*, nonostante questi possano essere considerati come una classe (semanticamente) intermedia tra verbi di cambiamento di stato e di luogo<sup>81</sup>.

I verbi denotanti cambiamento di stato definito quali *morire* e *nascere* sono usati dagli apprendenti sempre con il verbo *essere*, probabilmente a causa della inaccusatività prototipica di questi verbi che hanno l'inizio e la fine dell'evento corrispondenti allo stesso punto nel tempo. Gli altri verbi che compaiono nei nostri dati (*scivolare, salire, cambiare, diventare, cadere, capitare*) selezionano tutti il verbo *essere* ad esclusione di *cadere* (4) e *capitare* (5), che in due occorrenze presentano il verbo *avere*:

---

<sup>81</sup> Ai fini di questo lavoro non abbiamo l'intenzione di mettere in discussione questa scelta, ma riconosciamo la motivazione di Sorace (2000: 865) nel considerare che in questi verbi non è semanticamente definita la direzione (*scendere le scale, scendere al mare*) e che le intuizioni dei parlanti nativi della lingua riguardo alla selezione dell'ausiliare non sono sempre nette (*ho/sono salito le scale*).

- (4) Souad. (qui stiamo descrivendo il video di Charlie Chaplin, il momento dell'incontro tra i due protagonisti)

INT che cosa ha fatto lui quando si sono incontrati?

So11: lui...lei *ha caduto* addosso al Charlie Chaplin, poi è arrivata giusto il proprietario del panettiere, poi il poliziotto poi la signora che vista tutto, la spia diciamo...

- (5) Youssef.

INT Hai mai Vissuto un'esperienza di razzismo?

YO 12: ti dico la verità *non mi ho mai capitato* una cosa personale, però fronte a me l'ho visto, cioè con altre persone sì.

I verbi denotanti **continuazione ed esistenza di uno stato** hanno invece pochi riscontri nelle produzioni degli apprendenti, anche a causa del carattere durativo tipico di questi verbi che prediligono usi imperfettivi. Fra questi verbi fa eccezione, ovviamente, l'uso molto esteso del passato prossimo dei verbi *essere* e *stare* (*sono/è stato*) che nelle varietà campane sono totalmente sovrapposti in tutti i loro usi. Questi verbi selezionano sempre l'ausiliare *essere* al passato prossimo, ad eccezione di un informante, Youssef, che, accanto all'ausiliare *essere* (in alcuni casi preceduto dal pronome personale *mi*), utilizza per questo verbo anche l'ausiliare *avere*:

- (6) Youssef

- a. INT: sei sempre stato a Napoli o...?

Yo12: no all'inizio *mi sono stato* a provincia di Salerno e poi *ha stato* lì quasi circa 3 anni e poi mi sono// al 2013 mi sono viaggiato, sono andato in Francia e poi sono andato in Svizzera, ho fatto 6 mesi lì, ho cercato un lavoro e poi *non ha stata* la possibilità perché avevo solo un permesso di umanitari di un anno...

- b. (stiamo parlando delle sue attività nel paese nel salernitano dove ha vissuto prima di arrivare a Napoli)

Yo12: ...per fare lavoro che ho fatto che parlo l'italiano, poi seguò anche i giornali, seguò tanti... però la scuola io da 7 anni che sto in Italia *non ho*

*mai stato* un mese in scuola ti giuro che non ho stato mai un mese, un mese in scuola *non ho mai stato*.

c. (sulla situazione politica internazionale)

Yo12: ...in Libia hanno mandato un sacco di miliardi di soldi per aiutare queste persone, questi famiglie che stanno arrivando e garantirli futuro, come sarebbe un bel corso dell'intégration [francese], una scuola, un tirocino, imbarare un mistero... però *non ha stato così*, hanno fatto tre anni che ti fanno mangiare la pasta mattina a la sera...

Nel corso della sua intervista, Youssef ripete spesso l'espressione *ha stato* accanto alla forma corretta *è stato*, e non è ben chiaro se si tratti di semplice analogia con l'ausiliare che segue o se in qualche modo egli abbia l'uso di entrambi gli ausiliari per il verbo *essere* (con possibile influenza di altre lingue straniere che utilizzano il verbo *avere* al passato composto del verbo *essere*, quali l'inglese o il francese) (fenomeno da indagare).

Un altro esempio interessante è formato da Adam, che utilizza l'ausiliare *avere* davanti al verbo *durare*:

(7) Adam (si parla del corso di lingua italiana frequentato in Tunisia)

INT E questo l'hai studiato in Tunisia o qui?

AD 1: In Tunisia, No no in Tunisia. in Tunisi abbiamo fatto l'iscriz // comunque alla fine il corso intensivo *ha durato* massimo massimo 8 mesi //non mi ricordo.

L'uso di *avere* è estremamente comune nell'italiano regionale campano per questo verbo che esprime il perdurare di una condizione o stato. Adam è l'apprendente la cui interlingua si avvicina di più alla lingua *target* (Adam si è iscritto ad un corso universitario ed è sposato con una ragazza italiana) e il fatto che scelga *avere* per questo verbo anche nel test sintattico ci dà la percezione che la sua sia una scelta dettata molto dal contesto in cui vive, dall'abitudine a vedere utilizzata questa forma che ha dunque assimilato.

Un altro aspetto interessante risultante dai dati ottenuti in *performance* è il non perfetto allineamento dei verbi appartenenti all'altro polo, quello inergativo, che nelle intuizioni e produzioni dei parlanti nativi richiede sempre l'uso dell'ausiliare *avere*. Fra gli apprendenti si nota una regolarità solamente con il verbo *lavorare* (denotante attività controllata) che seleziona sempre *avere*, mentre per quanto riguarda verbi quali *studiare*, *imparare* (nell'uso intransitivo) e quelli di **attività controllata con movimento** (ad esempio *girare*, *viaggiare*), i dati evidenziano l'uso di entrambi gli ausiliari:

(8) Ali

- a. (si parla del suo viaggio per arrivare in Italia)  
 Al2: poi siamo transferiti a Sicilia. A Sicilia: siamo rimessi [rimasti] di là, dipende, sedici giorni, venti giorni, hanno dato a noi fuli [fogli] di via per: andare fuori Italia. + Però no sono andato, *sono girato.. ho lavorato* al Campania, lavorato per tornare al Marocco altra volta.
- b. Al2: Questa cosa [guerra] per noi arabi siamo scappati, perché n'è nostra colpa, *io sono studiato*. Passato tridici anni de la scuola e sono diplomato, c'ho il mio diploma...  
 [per colpa della guerra noi arabi siamo scappati, non è colpa nostra, io ho studiato. Ho passato tredici anni a studiare e sono diplomato, ho il mio diploma]

(9) Omar

- a. INT i tuoi genitori parlavano francese?  
 Si si si. ascolto alcune parole, capisco, ma + ma *non sono studiato mai*.

(10) Rachid

- a. INT: ok[...]. tu hai studiato in Marocco, prima di venire?  
 Ra10: sì, io è *studiato* in Marocco. Hai [ho] la license [francese] in leggi marocchino, e c'è anche master in transport logistique [francese].

(11) Souad

a. INT: [...] quindi già stavi in Italia da qualche anno?

So11: sì sì, però è *sono imparato* solo “ciao ciao”, quelle genti brava genti nel palazzo saluta noi...

(12) Youssef (stiamo parlando delle sue esperienze prima di arrivare in Italia)

Yo12: [...] poi sono andato in Gambia, stessa cosa, lavoravo sempre + poi ho deciso di andare in Libia, in Libia veramente + ha stato opportunità di più perché da un anno *mi sono lavorato* con egiziani che avevano un ristorante del Kebab, *mi sono imparato* un anno di fare il kebab io lo faccio il pollo, la faccio personalmente io. Quindi dopo un anno ho visto anche ci sono altri egiziani che hanno un ristorante e che vogliono lasciarlo, allora io preso questo ristorante, preso due operatori, *sono lavorato*, abro alle 6 del mattino e finisco alle messogiorno e messa ...

L'esempio (8a) di Ali è presente la forma *sono girato* in luogo di *ho girato*. In questo caso, grazie al contesto e all'intonazione dell'informante, va data la lettura intransitiva che indica un cambiamento di luogo non telico (*ho vagato, sono stato in giro*) e non quella di una forma riflessiva (indicante quindi un movimento sul posto) a cui è stato omesso il pronome *mi* (*mi sono girato*).

#### 4.3.2 Test sintattico

Le Tabelle 2 e 3 (pp. 119 e 120-121) riportano l'elenco delle frasi proposte e i risultati del test sintattico, suddivisi per campi semantici (Tabella 3). Alla fine dell'intervista in cui si sono raccolti i dati del parlato spontaneo è stato quindi sottoposto agli apprendenti un test sintattico formato da sessanta frasi contenenti dei verbi intransitivi. L'intervistatore non consegnava un foglio di riferimento agli apprendenti, ma poneva oralmente e singolarmente le frasi con i verbi nella loro forma neutra non marcata (infinito o presente) e chiedeva agli informanti di volgerle al passato. Qualora gli informanti rispondevano con un tempo differente dal passato prossimo, veniva allora chiesto esplicitamente di utilizzare questo tempo con l'ausiliare che conoscevano e ritenevano più adatto.

Quasi tutti gli apprendenti hanno avuto qualche piccola difficoltà durante il test nei casi in cui non erano in grado di riconoscere subito il significato di alcuni verbi. Per ovviare a questo problema l'intervistatore ha prontamente fornito all'informante un altro esempio con lo stesso verbo ma all'interno di un'altra frase, senza tuttavia modificare i valori di telicità e agentività di tutto l'evento. Se anche in questo caso l'informante mostrava incertezza, si è dunque deciso di non prendere in considerazione quel verbo e passare al verbo successivo<sup>82</sup>.

Un altro aspetto da precisare riguarda la scelta del soggetto delle frasi che sono state proposte agli informanti. Se in alcuni casi il soggetto era già in qualche modo imposto per evidenziare delle sue caratteristiche [ $\pm$ agentivo] [ $\pm$ umano], in altri casi è stato chiesto agli informanti di fornire il paradigma del verbo in questione al passato prossimo. Non sempre le scelte degli apprendenti mostravano un'uniformità di valutazione nei confronti dell'ausiliare da usare e in quei casi nella tabella è stata riportata l'indicazione E/A proprio ad indicare la doppia scelta o la non assoluta certezza da parte degli informanti.

---

<sup>82</sup> I verbi che hanno sollevato maggiori incertezze sono quelli indicanti vari tipi di stato, quali ad esempio: *capitare, succedere, crollare, scivolare, svenire, esistere, bastare, mancare e piacere*.



**Tabella 2 Frasi presentate agli apprendenti contenenti il verbo nella forma non marcata.**

|   |   |
|---|---|
| 1. Io e mia moglie (COMPRARE) una casa                              | 31. (INVECCHIARE) troppo in fretta                                |
| 2. Dopo avere ricevuto la bella notizia, (ABBRACCIARE) mio fratello | 32. (LAVARSI) le mani   |
| 3. Io e i miei amici (MANGIARE) il couscous a casa mia              | 33. (LAVORARE) troppo ieri  |
| 4. Ieri (ADDORMENTARSI) dopo la cena                                | 34. (MANCARE) molto ai miei genitori durante il mio lungo viaggio |
| 5. (ALLONTANARSI) in silenzio                                       | 35. Il presidente (MORIRE)  |
| 6. (ALZARSI) presto ieri  | 36. (MORIRE) di paura durante il terremoto                        |
| 7. (ANDARE) a casa dopo la partita                                  | 37. (NASCERE) a Napoli nel 1980.                                  |
| 8. La finestra (APRIRSI)  | 38. (PARTIRE) per Roma all'improvviso                             |
| 9. (ARRABBIARSI) senza motivo                                       | 39. Il dolore (PASSARE)   |
| 10. (ARRIVARE) a casa tardi   | 40. (PASSARE) a salutare Maria                                    |
| 11. I prezzi (AUMENTARE)  | 41. (PASSEGGIARE) nel bosco                                       |
| 12. Lo zucchero non (BASTARE) per fare il dolce                     | 42. Non ( ) mai PIACERE al capo                                   |
| 13. (CADERE) dalle scale  | 43. (PREPARARSI) un caffè   |
| 14. Il tempo (CAMBIARE)   | 44. (RIMANERE) a casa tutto il giorno                             |
| 15. (CAMMINARE) a lungo   | 45. (RITORNARE) tardi a lavoro                                    |
| 16. Ieri (CAPITARE) una cosa meravigliosa proprio a me              | 46. Il vaso (ROMPERSI)  |
| 17. (CORRERE) a casa  | 47. (SALIRE) sul letto  |
| 18. (CORRERE) a lungo   | 48. (SCENDERE) dal letto  |
| 19. Il ponte (CROLLARE)   | 49. (SCIVOLARE) per strada  |
| 20. (DIMOSTRARSI) incapace di prendere una decisione                | 50. Il latte (SERVIRE) per cucinare                               |
| 21. I prezzi (DIMINUIRE)  | 51. I miei consigli non (SERVIRE) proprio                         |
| 22. (DIVENTARE) più forte dopo tante disgrazie                      | 52. (SPARIRE) perché avevo/avevi.. paura della polizia            |
| 23. (DORMIRE) a lungo ieri  | 53. (STUDIARE) all'università nel mio paese                       |
| 24. Il detersivo (DURARE) tanto questa volta                        | 54. Il guaio (SUCCEDERE) per colpa mia                            |
| 25. (ENTRARE) in quel negozio per fare la spesa                     | 55. (SVEGLIARSI) presto ieri mattina                              |
| 26. Abramo (ESISTERE) molti secoli fa                               | 56. (SVENIRE) per il caldo  |
| 27. Il detersivo (FINIRE)   | 57. (TELEFONARE) ad un amico                                      |
| 28. (FUGGIRE) per la paura  | 58. (TROVARSI) in una brutta situazione                           |
| 29. (GRIDARE) forte   | 59. (USCIRE) per andare a vedere un film al cinema                |
| 30. La ferita (GUARIRE)   | 60. Quando (VENIRE) a casa tua non credevo ai miei occhi          |

**Tabella 3. Tabella riassuntiva con le scelte degli apprendenti nei confronti dei differenti verbi intransitivi (E=essere; A=avere; E/A= indecisione; - = non riconoscimento del valore lessicale del verbo). Parte I.**

|   | Ad1 | Al2 | Ba3 | Ha4 | Le5 | Mo6 | Mu7 | Na 8 | Om9 | Ra10 | So11 | Yo12 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|------|------|
| <b>CAMBIAMENTO DI LUOGO</b>                         |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| andare  | E   | A   | A   | E   | E   | E   | E   | E    | E/A | E/A  | E    | E/A  |
| arrivare  | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| entrare   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | A   | E    | E   | E    | E    | E    |
| fuggire   | E   | E   | -   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| partire   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| passare   | E   | E   | E/A | E   | E   | E   | E   | A    | E   | E/A  | E    | E    |
| ritornare   | E   | A   | E/A | E   | E   | E   | E   | E    | A   | A    | E    | E    |
| uscire  | E   | A   | A   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| venire  | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E/A | E    | E    | E    |
|   |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>CAMBIAMENTO DI STATO (definito e indefinito)</b> |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| morire  | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| morire (di paura)                                   | E   | E   | A   | E   | E   | E   | E   | A    | E   | E    | E    | E/A  |
| nascere   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| cadere  | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E/A  | E   | E    | E    | E    |
| capitare  | E   | A   | -   | E   | E   | E   | -   | A    | A   | A    | -    | -    |
| crollare  | E/A | E/A | -   | E/A | E   | E   | A   | -    | E   | E/A  | E/A  | A    |
| diventare   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E/A  | E   | E    | E    | E    |
| salire  | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
| scendere  | E   | E/A | E/A | E   | E   | E   | E   | E    | E/A | E    | E    | E    |
| scivolare   | E   | -   | -   | E   | A   | E   | E   | -    | -   | E    | E    | E    |
| sparire   | E   | A   | -   | E   | E   | E   | E   | A    | A   | E    | E    | E    |
| succedere   | E   | E/A | E/A | E   | E   | E   | E   | -    | -   | E    | E/A  | -    |
| svenire   | E   | -   | -   | E   | E   | E   | E   | -    | -   | -    | E    | -    |
|   |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>CONTINUAZIONE DI UNO STATO</b>                   |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| esistere  | A   | E/A | -   | A   | E/A | E/A | E/A | -    | E/A | E/A  | A    | -    |
| durare  | A   | E/A | E/A | E   | E   | E   | A   | E/A  | A   | A    | E    | A    |
| rimanere  | E   | E/A | E/A | E   | E   | E   | E   | E    | E   | A    | A    | E    |
|   |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>STATIVI/ ESISTENZA</b>                           |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| bastare   | E/A | E   | E   | A   | E/A | E/A | E   | A    | E   | E    | E    | -    |
| mancare   | E   | -   | -   | E   | A   | E   | A   | -    | E   | -    | -    | A    |
| piacere   | E   | E   | E   | E   | E/A | E/A | A   | -    | -   | A    | E    | A    |
| servire   | E   | A   | -   | E   | A   | E   | A   | A    | A   | -    | -    | -    |

**Tabella 3. Tabella riassuntiva con le scelte degli apprendenti nei confronti dei differenti verbi intransitivi (E=essere; A=avere; E/A= indecisione; - = non riconoscimento del valore lessicale del verbo). Parte II.**

|  | Ad1 | Al2 | Ba3 | Ha4 | Le5 | Mo6 | Mu7 | Na 8 | Om9 | Ra10 | So11 | Yo12 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|------|------|
| <b>ANTICAUSATIVI</b>                         |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| aprirsi                                      | E   | E/A | A   | E   | E   | E   | -   | E/A  | E/A | A    | E/A  | E    |
| aumentare                                    | E/A | E/A | E/A | E/A | E   | E   | E   | E    | E   | A    | E    | A    |
| cambiare                                     | E   | E/A | A   | E   | E   | E   | E   | A    | E   | A    | E    | E    |
| diminuire                                    | E/A | E/A | E/A | E/A | E   | E   | E   | A    | A   | E/A  | E/A  | A    |
| finire                                       | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | A    | E   | A    | E    | E    |
| guarire                                      | E   | A   | -   | E   | E   | E   | A   | A    | E   | A    | E    | E    |
| passare                                      | E   | A   | A   | E   | E   | E/A | A   | A    | A   | A    | A    | E    |
| rompersi                                     | E   | A   | -   | E   | E   | E   | E   | E    | -   | A    | E    | A    |
|  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>RIFLESSIVI</b>                            |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| addormentarsi                                | E   | E   | -   | E   | E   | E   | E   | E/A  | E   | E    | E    | E    |
| allontanarsi                                 | E   | E   | -   | E   | E   | E   | E   | -    | E   | E    | E    | E    |
| alzarsi                                      | E   | E/A | -   | E   | E   | E   | A   | E    | E   | E    | E    | E    |
| arrabbiarsi                                  | E   | E/A | E/A | E   | E   | E   | E   | E/A  | E   | E/A  | E    | E    |
| dimostrarsi                                  | E   | E   | -   | E   | E/A | E/A | A   | -    | E   | E    | E    | -    |
| lavarsi                                      | E   | A   | E/A | E   | E   | E   | A   | E    | E/A | A    | E    | E    |
| prepararsi                                   | A   | E/A | E/A | E   | A   | A   | A   | E    | E   | A    | A    | E    |
| svegliarsi                                   | E   | A   | A   | E   | E   | E   | E   | E    | A   | A    | E    | E    |
| trovarsi                                     | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E   | E    | E   | E    | E    | E    |
|  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>ATTIVITÀ NON CONTROLLATA</b>              |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| dormire                                      | A   | A   | E/A | A   | A   | A   | A   | A    | A   | A    | A    | E    |
|  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>ATTIVITÀ CONTROLLATA MOVIMENTO</b>        |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| camminare                                    | A   | A   | A   | A   | A   | E/A | A   | E    | A   | A    | A    | E    |
| correre (a casa)                             | A   | E   | E   | A   | A   | E   | A   | E    | E/A | A    | E    | E    |
| correre (a lungo)                            | A   | E   | E   | A   | A   | A   | A   | E    | E/A | A    | A    | E    |
| passaggiare                                  | A   | E   | -   | A   | A   | A   | E   | E/A  | E   | -    | A    | E    |
|  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>ATTIVITÀ CONTROLLATA SENZA MOVIMENTO</b>  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| gridare                                      | A   | A   | -   | A   | A   | A   | A   | A    | A   | A    | A    | E    |
| lavorare                                     | A   | A   | A   | A   | A   | A   | A   | A    | A   | A    | A    | E    |
|  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| <b>VERBO TRANSITIVO CON USO INTRANSITIVO</b> |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| studiare                                     | A   | E   | A   | A   | A   | A   | A   | A    | A   | A    | A    | A    |
| <b>INTRANSITIVO DIADICO</b>                  |     |     |     |     |     |     |     |      |     |      |      |      |
| telefonare                                   | A   | A   | A   | A   | A   | A   | A   | E    | A   | A    | A    | A    |

Come illustrato nella Tabella 3, per i verbi denotanti **cambiamento di luogo** telico vengono rispettate le previsioni dell'*auxiliary selection hierarchy* (ASH): *essere* presenta infatti 98 occorrenze, mentre *avere* (16 occorrenze) viene scelto soprattutto tra gli apprendenti meno esperti<sup>1</sup>. Differentemente dai dati presi in precedenza, il verbo *ritornare* in questo test è stato identificato da quattro persone come verbo che seleziona *avere*, probabilmente a causa dell'uso molto comune fatto nelle varietà meridionali della variante transitiva di questo verbo, così come il verbo *uscire* che subisce lo stesso processo di transitivizzazione (Cennamo 2011). Anche per quanto riguarda il verbo *arrivare* i dati trovati qui si distaccano da quelli in *performance*, dato che in questo test gli informanti selezionano tutti quanti l'ausiliare *essere*. Il verbo che mostra più irregolarità fra quelli di movimento è il verbo *andare*, che viene scelto con l'ausiliare *avere* in cinque casi, nonostante per i parlanti nativi italiani non ci sia ambiguità con la selezione dell'ausiliare *essere* per questo verbo.

Tra i verbi denotanti **cambiamento di stato** *nascere* e *morire* confermano i loro ruoli prototipici di verbi che selezionano l'ausiliare *essere*; tuttavia, provando ad inserire il verbo *morire* all'interno di una frase con senso figurato e con minor grado di telicità come “*morire di paura durante il terremoto*”, abbiamo rilevato che gli informanti si sono dimostrati più incerti e in tre casi (Ba3, Na8, Yo12) hanno selezionato l'ausiliare *avere*, come si può vedere in (20):

(13) Na8: Ieri *mi ho morto* di paura durante il terremoto

Per quanto riguarda *cadere*, *scivolare*, *salire* e *svenire*, questi verbi ricorrono quasi sempre con l'ausiliare *essere*; una situazione non chiara è invece rappresentata dal verbo *scendere*, che solo tre apprendenti (di cui due del livello più basso) identificano come verbo che può selezionare il doppio ausiliare, così come effettivamente avviene nell'italiano dei parlanti nativi (Sorace, 2000, 865). L'anomalia risiede nel fatto che questo ragionamento è stato fatto solo per il verbo *scendere* e non per *salire*; la

---

<sup>1</sup> In questi dati abbiamo deciso di contare come una occorrenza le occorrenze singole (E= 1) e come due occorrenze i casi in cui venivano selezionati entrambi gli ausiliari (E/A= 1 E + 1 A).

spiegazione che possiamo darci è che presentando il verbo *scendere* dopo *salire*, l'informante ha avuto modo di correggere in parte la risposta data in precedenza.

Molti problemi sono invece sorti per quei verbi verso cui gli apprendenti non riuscivano ad indentificare bene il ruolo o l'identità del soggetto dell'evento, quali ad esempio il verbo *crollare* (cui solamente tre informanti su dodici associano il verbo *essere*), o come i verbi di cambiamento di stato indefinito *capitare* (4 *essere*, 4 *avere*), *succedere* (9 *essere*, 3 *avere*) e *sparire* (8 *essere*, 3 *avere*).

(14) Om9: Ieri mi *ha capitato* una cosa bellissima proprio a me

(15) Mu7: Il ponte *ha crollato*

(16) Na7: Io ieri *ho sparito* perché ha paura polizia

Discorso simile lo si può fare per i verbi denotanti cambiamento di stato *anticausativi*, riferendoci sia a quelli marcati dal morfema *si* (*aprirsi*, *rompersi*) che a quelli non marcati (*aumentare*, *diminuire*, *cambiare*, *finire*, *guarire*, *passare*). I verbi *anticausativi* possono essere considerati come verbi derivati da una controparte transitiva (Sorace 2000: 871) e si presentano come un evento che ha luogo spontaneamente in cui il suo soggetto sintattico è obbligatoriamente inanimato, mentre la causa iniziale è semanticamente e sintatticamente soppressa o solo semanticamente rintracciabile nell'evento (Cennamo 2015: 456). Se gli informanti più esperti non hanno avuto problemi a riconoscere le differenze tra il verbo nella sua accezione transitiva o intransitiva, gli altri mostrano maggiori incertezze<sup>2</sup>, e due di loro (Nasser e Rachid) hanno esplicitamente detto che le frasi da noi proposte erano malformate perché mancava la *persona* (agente) e hanno quindi proposto frasi di questo tipo:

---

<sup>2</sup> Fa eccezione il verbo *finire* che conta “solo” due occorrenze di *avere*. Il differente comportamento di questo verbo rispetto agli altri verbi *anticausativi* è probabilmente dovuto al largo uso che gli informanti fanno di questo verbo già nelle prime fasi del loro apprendimento per marcare la fine di un evento, a causa del suo alto grado di telicità.

- (17) Si *hanno aperto* la porta
- (18) *Hanno aumentato* i prezzi
- (19) *Hanno guarito* la ferita
- (20) *Hanno passato* il dolore
- (21) Si *hanno rotto* il vaso

Invertendo l'ordine del verbo e del soggetto hanno così probabilmente presentato delle frasi intermedie tra una costruzione impersonale o quella causativa iniziale senza l'agente espresso, ed è dunque difficile definire se in questi casi ci troviamo davanti all'ausiliare del verbo intransitivo o quello della costruzione transitiva.

Come osservato, gli apprendenti hanno riconosciuto con maggiore difficoltà i verbi denotanti **continuazione di uno stato** (*esistere, durare, rimanere*) o **esistenza** (*bastare, mancare, piacere, servire*), probabilmente anche a causa della natura più astratta di questi verbi rispetto ai verbi denotanti cambiamento di stato o a quelli di attività (Sorace 2000: 869). Quando il valore lessicale di questi verbi è stato identificato, l'ausiliare *avere* si è presentato come una reale alternativa tra gli apprendenti (46 occorrenze di *essere*, 38 *avere*), anche nelle situazioni che non trovano riscontri e sono non corrette nell'italiano standard (*piacere*: 7 *essere*, 5 *avere*) (*esistere*: 6 *essere*, 9 *avere*).

- (22) Ra10: Non *ha mai piaciuto* al mio capo
- (23) Ad1: Abramo *ha esistito* secoli fa
- (24) So11: La mia amica *ha rimasta* tutto il giorno a casa

Dato l'alto grado di variabilità di questa classe di verbi anche tra i parlanti nativi, non conviene qui soffermarci più di tanto e andare invece ad osservare una situazione diametralmente opposta (per motivi sintattici), ovvero quella dei *verbi pronominali*.

Questa classe di verbi non è stata inserita all'interno della ASH di Sorace in quanto la selezione dell'ausiliare sarebbe, nel caso italiano, di già codificata nella struttura lessicale di questi verbi: la presenza del pronome clitico “*si*” automaticamente

attiverebbe l'ausiliare *essere*, al di là dei tratti semantici del verbo<sup>3</sup>. Osservando i nostri dati che riguardano invece processi di acquisizioni, questa affermazione trova solo parziale riscontro dato che per 86 occorrenze di *essere* ne abbiamo ben 27 di *avere*; i verbi su cui gli apprendenti fanno più errori sono *prepararsi*, *lavarsi* e *svegliarsi*, mentre non destano problemi i verbi *trovarsi* e *allontanarsi*.

(25) Ad1: Il mio amico si ha preparato il caffè

(26) Om9: Mi *ho svegliato* presto ieri

(27) Al2: dopo lavoro amico *s'ha lavato* mani

Sebbene nelle produzioni il morfema SI (o gli altri *morfemi*: *mi/ti/ci/vi*) sia sempre stato riportato davanti l'ausiliare, sembrerebbe che i nostri apprendenti in alcuni casi non abbiano colto il valore riflessivo del verbo e si siano concentrati di più sul tratto semantico del corrispondente verbo transitivo<sup>4</sup>. La presenza di un oggetto dopo il verbo (*prepararsi un caffè*, *lavarsi le mani*) ha probabilmente focalizzato l'attenzione anche degli apprendenti più esperti che non hanno invece avuto problemi nei confronti dei verbi riflessivi denotanti movimento o posizione nello spazio, come *allontanarsi* e *trovarsi*.

Per quanto riguarda i *verbi inergativi centrali*, sembra confermata l'ipotesi di Sorace riguardante il *primato dell'acquisizione* dell'ausiliare *avere* da parte dei verbi caratterizzati da alto grado di agentività. I verbi da noi proposti (*gridare*, *lavorare* e *telefonare*, più il verbo transitivo *studiare* usato con valore intransitivo: *ho studiato nel mio paese di origine*) hanno infatti dato i risultati aspettati e su 47 occorrenze si registrano solo 4 ausiliari *essere*.

<sup>3</sup> Sorace (2000: 861) esclude dalla sua analisi la classe dei verbi pronominali a causa della loro complessa natura semantica che li allontana dai verbi intransitivi monadici da lei presa in considerazione. Nel nostro caso abbiamo deciso di inserirli ugualmente nel test sintattico per osservare esclusivamente come gli apprendenti avrebbero reagito per la selezione degli ausiliari dei verbi che presentavano il pronome riflessivo *-si* già cliticizzato nella sua struttura.

<sup>4</sup> L'uso pleonastico del morfema SI (nelle sue varianti *mi/ti/si/ci/vi*) nelle produzioni di alcuni apprendenti (Al2, Ra10, Yo12) ricorre spesso in variazione libera davanti a verbi che normalmente non ne prevedono l'uso in italiano (ad esempio *andare*, *entrare*, *fuggire*, *gridare*, *lavorare*, *rimanere*). I motivi per cui questi apprendenti facciano uso di questi morfemi non sembrano legati a particolari strategie (es. frasi rese maggiormente teliche o impersonali), ma solo ad una non perfetta padronanza di questo morfema spesso presente nell'italiano parlato dei nativi.

Non si può invece dire lo stesso per quanto riguarda gli altri verbi tipicamente inergativi che esprimono il modo in cui avviene il movimento nello spazio e che, in assenza di specifici complementi, sono semanticamente privi di telicità. Agli apprendenti sono state sottoposte quattro frasi differenti:

- (28) (camminare) a lungo
- (29) (correre) a casa
- (30) (correre) a lungo
- (31) (passeggiare) nel bosco

Sono state dunque proposte tre frasi (28) (30) (31) in cui il verbo seleziona sempre l'ausiliare *avere* nei tempi composti e dove l'atelicità della situazione è stata accentuata dalla presenza di un avverbiale temporale "a lungo" e da un complemento di luogo non circoscritto che non indica direzione (Cennamo & Lenci 2018). Nella frase (29) invece il verbo *correre* è seguito da un sintagma preposizionale indicante direzione che telicizza l'evento e fa sì che in italiano questo tipo di verbo di movimento possa scegliere anche l'ausiliare *essere*. Per quanto riguarda le tre situazioni in cui andava selezionato l'ausiliare *avere*, gli informanti sembrano non aver ancora pienamente compreso la distinzione tra questo tipo di verbo di movimento e quelli inerentemente telici, in quanto la presenza del verbo *essere* è abbastanza alta (camminare: 3 *essere*, 10 *avere*; correre a lungo: 5 *essere*, 8 *avere*; passeggiare: 5 *essere*, 6 *avere*).

- (32) Mu7: Ieri lui è passeggiato nel bosco
- (33) Yo12: Mi sono camminato a lungo

Anche la distinzione aspettuale fatta tra (29) e (30) non trova particolari riscontri in quanto solo due apprendenti su dodici (Mohammed e Souad) sembrano riconoscere una differenza tra il differente grado di telicità dei due eventi.

#### 4.3.3 Sintesi

Confrontando i dati dei nostri apprendenti, si possono dunque avanzare le seguenti generalizzazioni:



- I verbi denotanti *cambiamento di luogo inerentemente telico* selezionano come ausiliare perfettivo in grande misura il verbo *essere*, anche se con diverse eccezioni (ad esempio *andare, arrivare, entrare, uscire*);
- I verbi denotanti *cambiamento di stato definito* quali *nascere* e *morire* selezionano sempre *essere* (ad eccezione di *morire* all'interno di una frase detelicizzata e con senso figurato);
- Gli apprendenti mostrano notevole indecisione nella selezione di *essere* o *avere* sia con i verbi indicanti un cambiamento di stato indefinito (*capitare, succedere, sparire*) che con quelli denotanti esistenza o continuazione di uno stato (*rimanere, esistere; piacere, bastare*);
- Gli apprendenti tendono a selezionare quasi sempre *avere* con i verbi di attività con soggetto umano e fortemente agentivo (verbi intransitivi di attività *controllata senza movimento* e verbi transitivi usati intransitivamente);
- Gli apprendenti meno esperti non sembrano riconoscere facilmente (e in modo netto) quale sia l'ausiliare corretto da utilizzare per i verbi di movimento non inerentemente telici, quali ad esempio *correre*, selezionando entrambi gli ausiliari indipendentemente dal contesto sintattico (telico/atelico).

Pertanto i dati sembrano in parte confermare le teorie del *primato dell'acquisizione* osservata in Sorace (2000), che prevede per gli apprendenti una più rapida acquisizione degli ausiliari perfettivi con i verbi intransitivi ai poli estremi della gerarchia, ossia i verbi centrali (*core*) rappresentati dai verbi inaccusativi denotanti un cambiamento di stato telico e dai verbi inergativi denotanti attività agentiva senza spostamento fisico, rispetto ai verbi più periferici, in cui la selezione dell'ausiliare riflette il contesto sintattico; tuttavia, la presenza di alcune irregolarità anche all'interno delle situazioni più marcate (lessicalmente e composizionalmente) richiede qualche spiegazione aggiuntiva.

Per quanto riguarda i verbi inaccusativi prototipici, abbiamo osservato che tra i verbi denotanti cambiamento di luogo telico gli apprendenti meno esperti in diversi casi selezionano *avere* in luogo di *essere*. Nella scelta degli ausiliari con questi verbi

- generalmente considerati prototipici - le motivazioni per l'incertezza possono essere molteplici. Gli apprendenti che selezionano con più frequenza *avere* (Al2, Ba3, Om9, Ra10) potrebbero essere stati esposti in misura maggiore all'*input* linguistico dialettale: molte varietà napoletane presentano l'ausiliare *avere* per alcuni verbi inaccusativi, fenomeno già presente nel napoletano antico, in cui la distinzione degli ausiliari tra verbi inaccusativi e inergativi non era sempre marcata o era diafasicamente e diastraticamente differenziata (Cennamo 2001; 2002). Va inoltre considerato che per alcuni verbi inaccusativi (*uscire* e *ritornare*) esiste anche l'uso transitivo (se seguiti da complemento oggetto) sia in francese (che rappresenta per molti apprendenti la lingua ponte) che in napoletano, e questo fattore potrebbe ulteriormente confondere le loro produzioni o le rappresentazioni mentali delle proprietà semantiche di quel tipo di verbo.

Dai nostri dati sembra che gli apprendenti siano difformemente sensibili ai differenti elementi presenti all'interno di una frase e, soprattutto nel test sintattico, sembrano a volte astrarre dall'insieme degli elementi che vengono presentati loro, concentrandosi invece sulle caratteristiche dei singoli sintagmi. In particolare, un'attenzione iniziale sembra essere data alla possibilità del verbo di poter essere usato in altri contesti come verbo bivalente con valore transitivo<sup>5</sup>; in questi casi di ambiguità gli apprendenti privilegiano spesso l'ausiliare *avere*, come si può osservare soprattutto tra i verbi anticausativi o quelli pronominali, dove il morfema riflessivo (ad esempio *mi/si*) risulta meno determinante a livello sintattico per la selezione dell'ausiliare rispetto alla contemporanea presenza di sintagmi nominali identificati come complementi diretti.

L'altro elemento su cui si focalizza l'attenzione degli apprendenti è il comportamento del soggetto del verbo intransitivo e il suo grado di agentività. Con i verbi di attività e un soggetto fortemente agentivo, gli apprendenti selezionano *avere*; quando invece il soggetto ha la funzione semantica di "esperiente" o "paziente" (ossia non è agentivo), gli apprendenti mostrano maggiore insicurezza nella selezione degli ausiliari (ad esempio *crollare*, *capitare*, *succedere*, *esistere*, *piacere*, *servire*). Un caso interessante è rappresentato dal verbo *studiare*, inserito nel test sintattico in una frase

---

<sup>5</sup> Nei dati di performance tutti gli apprendenti hanno dimostrato di saper facilmente selezionare *avere* per i comuni costrutti transitivi in cui è espresso l'argomento diretto.

intransitiva senza complemento oggetto (*studiare all'università nel mio paese*). In questo caso gli apprendenti non manifestano dubbi sul corretto utilizzo dell'ausiliare *avere*, a differenza di altri dati raccolti durante le interviste semiguideate che hanno evidenziato un uso alternato di entrambi gli ausiliari per questo verbo.

Le intuizioni degli apprendenti si sono rivelate meno chiare anche per i verbi di attività controllata che indicano un movimento nello spazio. Sebbene questi verbi dal carattere durativo indichino la maniera del movimento (*camminare, passeggiare, correre*) e non definiscano il raggiungimento di nessun *telos*, gli apprendenti intermedi e meno esperti spesso selezionano *essere* e non colgono pienamente le distinzioni azionali tra i differenti verbi di movimento, a differenza dei parlanti nativi o degli apprendenti più avanzati. Questo dato è stato inoltre confermato dal fatto che solo due apprendenti su dodici abbiano usato correttamente i due differenti ausiliari per il verbo *correre* nella situazione telica e atelica (*correre a casa; correre a lungo*).

Vanno quindi rimarcate le difficoltà generali degli apprendenti nel riuscire ad individuare gli elementi del contesto sintattico veicolanti diverse sfumature azionali. La presenza di sintagmi preposizionali o di avverbi, che in alcuni casi caratterizzano l'azione dal punto di vista aspettuale e tematico, sembra essere un dato irrilevante rispetto al valore lessicale del verbo o al ruolo agentivo del soggetto. Poiché la selezione dell'ausiliare tra i verbi periferici nella gerarchia è più sensibile ai differenti fattori compositivi (Sorace 2000: 860), il mancato (o erroneo) riconoscimento della funzione del predicato influenza negativamente la comprensione e la decodifica sintattica dell'evento nel suo complesso.

Un caso interessante è rappresentato inoltre dai verbi denotanti cambiamento di stato definito, ossia verbi telici e puntuali (quali ad esempio *nascere, morire*) che globalmente confermano il loro carattere di classe semantica centrale tra i verbi inaccusativi che selezionano sempre il verbo *essere*. Tuttavia, nel caso della frase “*morire di paura durante il terremoto*” tre apprendenti hanno stranamente selezionato *avere* come ausiliare del verbo *morire*. È difficile stabilire per questo esempio quale fattore abbia prevalso sull'altro nella scelta dell'ausiliare errato, se gli apprendenti siano stati confusi dalle proprietà [+durativo] o [-telico] dell'evento o se abbiano visto un maggior coinvolgimento del soggetto del verbo. In ogni caso resta una lettura non

corretta di una situazione in cui il verbo non avrebbe modificato il suo ausiliare in concomitanza di altri elementi contestuali.

Nell'osservare i dati non possiamo in ogni caso del tutto ignorare che gli informanti possano esser stati condizionati nelle loro produzioni dall'influenza di altre lingue da loro conosciute, ad esempio il francese (cfr. §2.1.2)<sup>6</sup>. La conoscenza di questa lingua svolge un ruolo molto importante nelle prime fasi di acquisizione dell'italiano da parte degli apprendenti arabofoni e, probabilmente, influisce anche sulla decodifica e sull'uso iniziale degli ausiliari *essere* e *avere*. Come evidenziato per l'italiano e altre lingue europee, in Sorace (2000) e Legendre & Sorace (2003) viene discusso della possibilità di delineare anche in francese una gerarchia di selezione degli ausiliari perfettivi sensibile alle differenti proprietà semantiche e aspettuali dei verbi intransitivi, con alcune differenze rispetto all'italiano. In primo luogo, va sottolineato che i verbi francesi che selezionano esclusivamente l'ausiliare *essere* sono solo una ventina<sup>7</sup> e corrispondono quindi ad un piccolo sottoinsieme dei *core verbs* inaccusativi dell'italiano (Legendre & Sorace 2003: 14 e 25). Il punto di rottura nella gerarchia tra i verbi intransitivi che selezionano l'ausiliare *essere* (*être*) e quelli che selezionano *avere* (*avoir*) è situato molto più in alto rispetto all'italiano, più precisamente tra i verbi che indicano cambiamento di stato. Tra questi verbi solo pochi selezionano *essere* (quali ad esempio verbi di cambiamento di stato definito *morire/mourir*; *nascere/naître*; *apparire/apparaître*), mentre molti altri selezionano *avere* (ad esempio *scadere/expirer*; *emergere/émergir*). Tra i verbi denotanti la continuazione di uno stato o l'esistenza di uno stato, ben pochi in francese selezionano *essere* come ausiliare perfettivo (ad esempio *restare/rester*; *rimanere/demeurer*), e lo stesso verbo *essere* nel suo valore esistenziale seleziona *avere* come ausiliare.

L'uso della lingua francese come lingua ponte per l'acquisizione dell'italiano può dunque essere un fattore che alimenta le difficoltà dei nostri apprendenti nel selezionare l'ausiliare corretto per molti dei verbi che si trovano nella periferia della

---

<sup>6</sup> Abbiamo già evidenziato (capitolo II) come l'arabo abbia un sistema verbale molto diverso da quello italiano e non faccia uso di verbi ausiliari per marcare eventi perfettivi.

<sup>7</sup> Verbi che selezionano obbligatoriamente *être* (*essere*) in francese: *advenir*, *aller*, *apparaître*, *décéder*, *devenir*, *entrer*, *intervenir*, *mourir*, *naître*, *parvenir*, *provenir*, *rester*, *retourner*, *sortir*, *survenir*, *tomber*, *venir* (Grévisse 1980, citato in Legendre & Sorace 2003).

gerarchia, spingendoli verso una sovraestensione di *avere* in molti dei domini di *essere*.



## Capitolo 5

### 5.1 Conclusioni

Questo lavoro ha analizzato l'apprendimento della selezione degli ausiliari perfettivi nell'Italiano L2 di apprendenti arabofoni. I dati linguistici, elicitati attraverso interviste spontanee e guidate, sono stati contestualizzati nella situazione di plurilinguismo italiana e campana, risultante dai fenomeni migratori.

Si è evidenziato il coinvolgimento attivo dell'Italia e degli altri paesi europei nei processi migratori transnazionali, riguardanti all'incirca 250 milioni di persone nel mondo. L'Italia rappresenta ancora un forte polo attrattivo per molti immigrati provenienti dai paesi a forte pressione migratoria, nonostante la recessione economica (che coinvolge tutti i paesi della sponda sud dell'Europa) e un clima sempre più intollerante nei confronti degli stranieri e dei migranti economici. All'interno di questo quadro, anche la regione Campania rappresenta un punto di riferimento importante per molti degli immigrati che arrivano nel sud Italia. Tuttavia, se da un lato questa regione si mostra particolarmente "tollerante" nei confronti dei soggetti che vivono in una condizione di illegalità o di clandestinità, dall'altro le problematiche economiche e lavorative che interessano tutti i cittadini campani non favoriscono in molti casi i processi di stabilizzazione di questi migranti sul territorio, che spesso risiedono in questa regione solamente in attesa di una nuova migrazione verso paesi capaci di garantire maggiori opportunità economiche.

Abbiamo visto come la componente arabofona nordafricana in Campania rifletta le caratteristiche migratorie di questa comunità nel resto di Italia. Nonostante l'immigrazione dai paesi del Maghreb (in particolare Marocco e Algeria) possa ormai essere considerata storica, questa comunità è composta da una popolazione molto

giovane e prevalentemente maschile (circa il 70% di uomini sul totale), poco specializzata, e che si dedica prevalentemente a lavori occasionali/stagionali (ad esempio agricoltura o edilizia) o al commercio al dettaglio in piccole attività imprenditoriali. La comunità arabofona è inoltre una delle comunità linguistiche più numerose e rappresentate in Italia, ed è caratterizzata da un forte senso identitario incentrato sulla lingua e sulla religione islamica; ciò fa sì che molte delle attività quotidiane siano svolte all'interno della stessa comunità di appartenenza e siano spesso ridotti i contatti con la comunità italiana, limitando di conseguenza il contatto linguistico con la nuova lingua a situazioni occasionali o estremamente funzionalizzate.

Ai fini della nostra indagine si sono approfondite alcune caratteristiche della lingua araba (capitolo II), e in particolare come vengono usati differenti aspetti del verbo. Abbiamo quindi esaminato vari aspetti della transitività (e della intransitività) e posto l'accento su come il dominio tempo-aspettuale venga codificato in modo differente all'italiano, con il solo ausiliare *essere* usato per donare ai verbi un valore imperfettivo. Abbiamo inoltre discusso della grande comunità linguistica dei paesi arabi che, sebbene appaia dall'esterno come un blocco monolitico, è estremamente variegata e caratterizzata da fenomeni di *diglossia* e *plurilinguismo*. Questi due fenomeni possono riflettersi, sotto differenti aspetti, anche nell'apprendimento di una L2: se le competenze in una o più lingue europee possono aiutare o confondere gli apprendenti nelle differenti fasi del loro processo di acquisizione, anche i pregiudizi che i parlanti arabofoni hanno nei confronti delle varietà non prestigiose della loro lingua possono in alcuni casi implicitamente influenzare la scelta verso quale varietà di italiano dirigere i loro sforzi di apprendimento.

Per la nostra indagine linguistica si è preso in considerazione un gruppo di dodici informanti e abbiamo provato a tracciarne alcune caratteristiche biografiche per avere un quadro generale delle differenti esperienze migratorie che sono inevitabilmente connesse anche al loro livello di apprendimento della nuova lingua. Nonostante questo gruppo sia da considerarsi molto eterogeneo, l'abbiamo suddiviso in tre sottogruppi



per livello di interlingua raggiunto che corrisponde alla *varietà postbasica finale*, *postbasica avanzata*, *postbasica iniziale*.

Gli apprendenti del livello *postbasico finale* sono soggetti ormai perfettamente inseriti nella realtà italiana e a stretto contatto con italofoeni sia nell'ambito personale che in quello lavorativo, dedicandosi prevalentemente in attività che prestano servizi di assistenza o tutela verso altri immigrati.

Quelli meno esperti, nonostante stiano ormai in Italia dai cinque ai dodici anni, sembrano invece aver fossilizzato le loro interlingua su una varietà intermedia tra quella *basica* o *postbasica iniziale*. Le cause della fossilizzazione sono molteplici, ma probabilmente il non aver mai frequentato corsi di lingua italiana ha inciso in modo notevole sulle loro poche competenze (e insicurezze) linguistiche e sulla mancanza di una sufficiente riflessione metalinguistica<sup>1</sup>. Questi apprendenti vivono con loro connazionali e la loro esperienza lavorativa non gli ha permesso di accedere frequentemente all'uso di forme dell'italiano standard. La possibilità di poter vivere nel nuovo contesto con dei connazionali o con il proprio nucleo familiare è sicuramente un elemento molto importante nella prospettiva di un radicamento o stabilizzazione sul territorio, ma in alcuni casi può creare l'effetto controproducente di limitare notevolmente i propri contatti con la nuova realtà e ridurre le motivazioni interne all'apprendente.

Le motivazioni di tipo strumentale e culturale hanno svolto un ruolo determinante tra gli apprendenti della varietà *postbasica avanzata*, e hanno influito notevolmente nel velocizzare i loro tempi di acquisizione della L2. Tre degli apprendenti considerati sono infatti rifugiati o richiedenti asilo, e il desiderio di veder riconosciuto il proprio status, accanto ad una predisposizione per lo studio e la riflessione metalinguistica, hanno favorito il loro inserimento e ambientamento nei contesti prevalentemente italofoeni.

Per poter introdurre la nostra analisi linguistica abbiamo preso come riferimento la letteratura sull'interlingua (capitolo III), focalizzandoci sugli studi effettuati in Italia

---

<sup>1</sup> Questo fattore è importante ma non determinante in quanto abbiamo visto come altri nostri informanti che non hanno seguito un'istruzione guidata e specifica in L2, abbiano ugualmente raggiunto stadi più avanzati dell'*interlingua*.

sui processi di acquisizione della dimensione tempo-aspettuale dell'Italiano L2. Abbiamo poi descritto il fenomeno dell'intransitività scissa nell'italiano, scegliendo l'approccio semantico-sintattico di Sorace (2000) e le sue osservazioni riguardanti la *gerarchia di selezione degli ausiliari perfettivi*, soffermandoci inoltre sulla teoria del *primato dell'acquisizione* degli ausiliari perfettivi dei *core verbs* inaccusativi e inergativi.

Nel capitolo IV abbiamo infine descritto la metodologia impiegata per la ricerca svolta e abbiamo studiato la produzione linguistica degli apprendenti presi in esame in relazione ad un certo numero di task volti ad elicitare dati relativi al loro uso degli ausiliari perfettivi con i verbi intransitivi. L'obiettivo iniziale consisteva nel testare l'ipotesi di Sorace (2000) riguardante il *primato dell'acquisizione*, principio che secondo la studiosa sottende l'esistenza di intuizioni più nette da parte degli apprendenti nei confronti di classi di verbi definite da alcuni valori aspettuativi, quali il grado di telicità dell'evento, e dalla agentività del soggetto dei verbi intransitivi.

I nostri dati confermano una maggiore facilità da parte degli apprendenti nel selezionare correttamente gli ausiliari perfettivi dei verbi intransitivi posti ai poli estremi della gerarchia di inaccusatività e inergatività, mentre la selezione degli ausiliari perfettivi con i verbi inaccusativi e inergativi periferici sembra seguire delle strategie leggermente differenti rispetto al modello proposto da Sorace. Accanto ai verbi denotanti cambiamento di stato definito (quali *nascere*, *morire*) che selezionano sempre l'ausiliare *essere*, la prima distinzione che i nostri apprendenti sembrano effettuare è quella tra i verbi che denotano un movimento fisico nello spazio e quelli di attività o stato non caratterizzati da movimento. Nel primo caso gli apprendenti sono orientati prevalentemente verso l'uso dell'ausiliare *essere*, indipendentemente dal grado di telicità dell'azione e dal tipo di movimento avvenuto, con alcune eccezioni, soprattutto tra gli apprendenti più esperti che riconoscono l'uso dell'ausiliare *avere* per i verbi di movimento non inerentemente telici. Per gli altri tipi di verbi, invece, i nostri apprendenti hanno spesso focalizzato l'attenzione sulla possibilità del verbo di poter occorrere anche in costrutti transitivi come verbo bivalente, ricercando un valore agentivo del soggetto anche quando questo aveva il ruolo tematico di "paziente" o "esperiente".

Questo tipo di strategia fa sì che molti dei verbi inaccusativi situati nella parte periferica della gerarchia inaccusativa siano selezionati con l'ausiliare *avere* nelle loro forme perfettive, anche nei casi in cui per un italiano nativo non esistono ambiguità sull'utilizzo di *essere*. Gli apprendenti hanno quindi manifestato poca attenzione agli elementi contestuali della frase in grado di telicizzare l'evento o renderlo più o meno agentivo.

Va inoltre considerato il fatto che le interlingue degli apprendenti possano essere state influenzate da molti altri fattori, quali ad esempio la conoscenza della lingua francese o il contatto con un *input* linguistico differente dall'italiano standard, come quello delle varietà dialettali campane. Il fatto che tra i nostri apprendenti si sia osservata una propensione a sovraestendere l'ausiliare *avere* nei domini di *essere*, conferma una tendenza presente anche in queste varietà linguistiche differenti dall'italiano, dove il verbo *avere* compare come ausiliare perfettivo anche tra diversi verbi di movimento inerentemente telico e tra verbi di stato che in italiano prevedono l'uso esclusivo di *essere*.

Concludendo, questo studio si propone inoltre come un punto di partenza per delle riflessioni che potranno essere condotte e approfondite in ulteriori lavori.

In primo luogo, potrebbe risultare molto utile allargare il campione analizzato ad un numero maggiore di informanti, per poter così delineare delle statistiche più definite e rappresentative della popolazione sul territorio. Purtroppo, abbiamo visto come l'indagine sul campo tra le comunità immigrate possa comportare numerose problematiche, e come non sia sempre facile riuscire a trovare un campione di apprendenti disponibili a farsi intervistare che sia perfettamente corrispondente ai parametri stabiliti dalla ricerca. L'ampliamento di una rete di ricerca unito ad un progetto specifico in grado di fornire anche un adatto supporto o un contributo utile agli stessi immigrati potrebbe rivelarsi in futuro molto utile per un'eventuale futura raccolta e integrazione dei dati.

Un'altra ipotesi è quella di condurre un'analisi su un campione selezionato sulla base di ogni singola nazionalità, per osservare i tipi di variazione nell'interlingua dettati dalle influenze dei differenti dialetti arabi. Va specificato come il dominio dell'inaccusatività scissa non sia stato ancora sufficientemente approfondito negli

studi sulla lingua araba standard e i suoi vari dialetti, i quali, essendo più sensibili alle variazioni diacroniche e sincroniche, potrebbero aver sviluppato vari metodi per differenziare verbi inaccusativi e inergativi. Ovviamente, questo tipo di lavoro comporta gli stessi problemi riscontrati nel nostro studio per l'individuazione di un campione adeguato, e dovrebbe prevedere la differenziazione degli apprendenti per dialetti locali/urbani oltre che nazionali.

Un altro percorso di indagine può riguardare la sintassi del verbo nell'interlingua degli apprendenti, considerando altre proprietà o marche aspettuali che vengono sviluppate nelle varietà d'apprendimento. Tra i nostri dati si è osservato ad esempio come molti apprendenti abbiano utilizzato il morfema *si* davanti a molte forme verbali (transitive e intransitive), in modo apparentemente casuale e in variazione libera con le stesse forme non marcate. Sviluppando degli appositi test da sottoporre agli apprendenti, si potrebbe dunque approfondire quali sia il loro livello di competenza nei confronti di tutte le marche del discorso (morfema *si*, sintagmi preposizionali, avverbi temporali) in grado di telicizzare e agentivizzare le frasi o i verbi inaccusativi e inergativi.



## BIBLIOGRAFIA

- Abdul-Raof, Hussein. 1998 *Subject, theme and agent in Modern Standard Arabic*. Richmond Surrey: Curzon.
- Agamben, Giorgio. 1995. *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Ammaturo, Natale, Elena De Filippo & Salvatore Strozza. 2010. *La vita degli immigrati a Napoli e nei paesi vesuviani: un'indagine empirica sull'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ammirato, Francesca, Paolo Diana & Salvatore Strozza. 2015. Le soluzioni abitative. In de Filippo, Elena & Salvatore Strozza (a cura di). 151-169.
- Andorno, Cecilia & Anna Giacalone Ramat. 2012. L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi. *Italian Culture on the Net, modulo 201*. <http://www.didattica.icon-master.it/modulone.asp/?M=d00201>.
- Ashtiany, Julia. 1993. *Media Arabic*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bagna, Carla, Sabrina Machetti & Massimo Vedovelli. 2003. Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto. In Valentini, Ada, Piera Molinelli, Pierluigi Cuzzolin & Giuliano Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica, Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della SLI (Bergamo, 26-28 settembre 2002)*. Roma: Bulzoni. 201-222.
- Balboni, Paolo E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Banfi, Emanuele. 1988. Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 127-141.
- Banfi, Emanuele & Patrizia Cordin (a cura di). 1990. *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione: Atti del XXIII Congresso internazionale di studi della SLI, Trento; Rovereto, 18-20 maggio 1989*. Roma: Bulzoni.
- Banfi, Emanuele & Giuliano Bernini. 2003. Il verbo. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 70-115.

- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1998. Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in second language acquisition* 20 (4): 471–508.
- Barni, Monica. 2001. Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica. In Barni, Monica & Andrea Villarini (a cura di). 125-152.
- Barni, Monica & Andrea Villarini (a cura di). 2001. *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'Italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Zygmunt. 2001. *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza. (traduzione italiana a cura di Sergio Minucci).
- Benucci, Antonella. 2001. La competenza interculturale. In Diadori, Pierangela (a cura di). 32-43.
- Bernini, Giuliano. 1990a. L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda. In Banfi, Emanuele & Patrizia Cordin (a cura di). 157-179.
- Bernini, Giuliano. 1990b. Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda. In Bernini, Giuliano & Anna Giacalone Ramat (a cura di). 81-101.
- Bernini, Giuliano. 2003. L'arabo. Lingua classica e varietà moderne. In Ghezzi, Chiara, Federica Guerini & Piera Molinelli (a cura di). 81-106.
- Bernini, Giuliano & Anna Giacalone Ramat (a cura di). 1990. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde: atti del convegno internazionale Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano: Franco Angeli.
- Berretta, Monica. 1990. Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2. In Bernini, Giuliano & Anna Giacalone Ramat (a cura di). 51–80.
- Bertinetto, Pier Marco. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bettin, Giulia & Eralba Cela. 2014. *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*. Cattedra UNESCO SSIIM, Venezia.
- Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un'altra lingua*. Milano: Laterza.
- Bonifazi, Corrado. 2007. *L'immigrazione straniera in Italia. Studi e ricerche*.

- Bologna: Il Mulino.
- Calvanese, Francesco & Enrico Pugliese. 1991. *La presenza straniera in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Calvi, Maria Vittoria. 2014. Lingua, memoria e identità nei racconti dei migranti ispanoamericani. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, n. 2: 124–139.
- Cennamo, Michela. 2001. L’Inaccusatività in alcune varietà campane. In Albano Leoni Federico, Eleonora Stenta Krosbakken, Rosanna Sornicola & Carolina Stromboli (a cura di), *Dati Empirici e Teorie Linguistiche*. Atti del XXXIII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana. Roma: Bulzoni. 427–453.
- Cennamo, Michela. 2002. La selezione degli ausiliari perfettivi in napoletano antico: fenomeno sintattico o sintattico-semantico?. In *Archivio Glottologico Italiano* 87(2). 175–222.
- Cennamo, Michela. 2003. (In) transitivity and object marking: some current issues. In Fiorentino, Giuliana (a cura di), *Romance Objects*. Berlin: Mouton de Gruyter. 49-104
- Cennamo, Michela. 2008. The rise and development of analytic perfects in Italo-Romance. In Eythórsson, Thórhallur (edn), *Grammatical Change and Linguistic Theory. The Rosendal Papers*. Amsterdam: Benjamins. 115-142.
- Cennamo, Michela. 2011. Transitivi e intransitivi, verbi. In Simone Raffaele (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, vol II. Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana G. Treccani. 535-539.
- Cennamo, Michela. 2014. Passive and impersonal reflexives in the Italian dialects. In Paola Benincà, Adam Ledgeway, & Nigel Vincent (eds.), *Diachrony and Dialects*, Oxford: Oxford University Press. 71–95.
- Cennamo, Michela. 2015. Valency patterns in Italian. In Malchukov, Andrej & Bernard Comrie (a cura di), *Introducing the Framework, and Case Studies from Africa and Eurasia*. Berlin: De Gruyter Mouton. 417-481.
- Cennamo, Michela & Alessandro Lenci. 2018. Gradience in subcategorization? Locative phrases with Italian verbs of motion. *Studia Linguistica* 72 (2): 1-29.
- Cesareo, Vincenzo & Giancarlo Blangiardo. 2010. *Indici di integrazione. Un’indagine*



- empirica sulla realtà migratoria italiana: Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Chambers, Iain. 2007. *Le molte voci del Mediterraneo*. Raffaello Cortina.
- Chini, Marina. 2004. Il contesto della ricerca. In Chini, Marina (a cura di). 15-67.
- Chini, Marina. 2004. Sintesi e discussione. In Chini, Marina (a cura di). 299-337.
- Chini, Marina (a cura di). 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Chini, Marina. 2014. Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia. In De Meo Anna, Mari D'Agostino, Gabriele Iannaccaro & Lorenzo Spreafico (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AItLA, Milano. 9-41.
- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University (Ristampa 1998).
- Comrie, Bernard. 1985. *Tense*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University press.
- Corder, Stephen Pit. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- Corder, Stephen Pit. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 147-160
- Cuzzolin, Pierluigi. 2004. Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto. In Vedovelli, Massimo, Stefania Massara & Anna Giacalone Ramat (a cura di). 89-107.
- Darwish Mahmud. 2005. *Murale*. Milano: epoché. (edizione italiana a cura di Fawzi Al Delmi, originale: Darwish, Mahmud. 2000. *Jidariyyat Mahmud Darwish*. Beirut: riad el-Rayess.)
- de Filippo, Elena (a cura di). 2009. *Donne Lontane, Sempre Presenti. Percorsi di immigrazione ed emigrazione femminile in Campania*. Napoli: Gesco.
- de Filippo, Elena. 2017. L'integrazione delle famiglie migranti: bisogni formativi degli adulti e specificità degli alunni neorivati. In Lamarra, Annamaria, Pierangela Diadori & Giuseppe Caruso (a cura di). Napoli: Guida. 43-58.
- de Filippo, Elena & Salvatore Strozza (a cura di). 2015. *Gli immigrati in Campania*

- negli anni della crisi economica. Condizioni di vita e di lavoro, progetti e possibilità di integrazione.* Milano: Franco Angeli.
- De Meo Anna, Mari D'Agostino, Gabriele Iannaccaro & Lorenzo Spreafico (a cura di). 2014. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AItLA, Milano.
- De Meo, Anna (a cura di). 2016. *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*. Napoli: Il Torcoliere, 2016.
- Deutscher, Guy. 2005. *The unfolding of language: an evolutionary tour of mankind's greatest invention*. New York: Henry Holt and Company.
- Diadori, Pierangela. 2001. Insegnare l'italiano a lavoratori immigrati. In Diadori, Pierangela (a cura di). 135-152.
- Diadori, Pierangela (a cura di). 2001. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano-Firenze: Mondadori-Le Monnier.
- Diadori, Pierangela. 2017. Variabili linguistiche e culturali nell'apprendimento dell'Italiano L2 da parte di immigrati adulti in Italia. In Lamarra, Annamaria, Pierangela Diadori & Giuseppe Caruso (a cura di). 81-110.
- Diamanti, Ilvo. 2016. L'invasione mediale degli immigrati senza volto. In Report Associazione Carta di Roma, *Notizie oltre i muri. Quarto rapporto Carta di Roma 2016*. A cura dell'Osservatorio di Pavia in collaborazione con l'Osservatorio europeo per la sicurezza. 9-12
- Dib, Mohammed. 1998. *L'Arbre à dire*. Paris: Albin Michel.
- Dixon, Robert MW. 1994. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dowty, David. 1991. Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, Vol. 67, No. 3: 547-619.
- Dulay Heidi, Marina Burt & Stephen Krashen. 1982. *Language two*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Durand, Olivier. 2018. *Dialettologia Araba*. Roma: Carocci.
- Eisele, John C.. 2006. Aspect. In Versteegh, Kees (General ed.), Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich & Andrzej Zaborski (eds). *Encyclopedia of Arabic Language And Linguistics*. Vol. I. Brill. 195-201.
- Ennaji, Moha. 1985. *Contrastive Syntax: English, Moroccan Arabic, and Berber Complex Sentences*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ennaji, Moha. 2007. Arabic sociolinguistics and cultural diversity in Morocco. In

- Elabbas Benmamoun (ed.), *Perspectives of Arabic Linguistics XIX: Papers from the Nineteenth Annual Symposium on Arabic Linguistics*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. 267-277.
- Fassi Fehri, Abdelkader. 1993. *Issues in the structure of Arabic clauses and words*. Springer Netherlands.
- Fellmann, Jerome D., Arthur Getis & Judith Getis. 2007. *Geografia umana*. (ed. italiana a cura di V. Guarrasi e B. Vecchio) Milano: McGraw-Hill.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* 15 (2). 325–340.
- Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues* 23 (2): 29–38.
- Ghezzi, Chiara, Federica Guerini & Piera Molinelli (a cura di). 2004. *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica: Atti del Convegno-seminario del CIS, Bergamo 2003*. Perugia: Guerra.
- Gabrieli Francesco. 1967. *La letteratura araba*. Milano: Sansoni.
- Giacalone, Fiorella (a cura di). 2002. *Marocchini tra due culture. Un'indagine antropologica sull'immigrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Giacalone Ramat, Anna. 1986. Prospettive e problemi della ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 9-42.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 1986. *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 1988. *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat, Anna. 1990a. Sulla rilevanza per la teoria linguistica dei dati di acquisizione di lingue seconde. L'organizzazione temporale del discorso. In Banfi, Emanuele & Patrizia Cordin (a cura di). 123–140.
- Giacalone Ramat, Anna. 1990b. Presentazione del Progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali. In Bernini, Giuliano & Anna Giacalone Ramat (a cura di). 13–38.
- Giacalone Ramat, Anna. 1992. The grammaticalization of temporal and modal relations. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 297-322.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

- Giacalone Ramat, Anna & Stefano Rastelli. 2008. Learning Actionality: an investigation on data of L2 Italian. In B. Ahrenholz, U. Bredel, W. Klein, M. Rost-Roth, R. Skiba *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. Eine Festschrift für Norbert Dittmar zum 65.* Frankfurt am Main, Peter Lang. 239–250.
- Giuliano, Patrizia. 2010a. Abilità narrativa, integrazione sociale e percorsi didattici. Il caso degli immigrati sudamericani, ucraini e singalesi a Napoli. In Cennamo Michela, Annamaria Lamarra, Anna Rita Tamponi & Loredana Cavaliere (a cura di), *Plurilinguismo e Integrazione: Abilità e Competenze Linguistiche in una Società Multilinguistica*. Roma: Edizioni Scientifiche Italiane. 505–528.
- Giuliano, Patrizia. 2010b. Imparare a narrare in Italiano L2: le difficoltà morfologiche e discorsive dei livelli medio-avanzati. In Lamarra Annamaria (a cura di.), *Atti della Scuola di Formazione di Italiano Lingua Seconda/Straniera: Competenza d'Uso e Integrazione*, Roma: Edizioni Scientifiche Italiane. 109-124.
- Giuliano, Patrizia. 2012. Fattore età, *input* di esposizione e fattori socio-biografici nel processo di apprendimento di una lingua seconda: quale peso dare a ciascuno di essi?. In *VII Convegno Seminario CIS Nuovi Contesti di Acquisizione e Insegnamento: l'Italiano nelle Realtà Plurilingue*, Perugia: Guerra. 137-155.
- Giuliano, Patrizia, Simona Anastasio & Rosa Russo. 2014. Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea. In De Meo Anna, Mari D'Agostino, Gabriele Iannaccaro & Lorenzo Spreafico (a cura di). 299-314.
- Gingras, Rosario (edn.). 1978. *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Hallman, Peter. 2006. *Causativity and transitivity in Arabic*. MS: Austrian Research Institute for Artificial Intelligence.
- Holes, Clive. 1987. *Language Variation and Change in a Modernising Arab State*. London: Kegan International.
- Hopper, Paul J., & Sandra A. Thompson. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* : 251–299.

- Hourani, Albert Habib & Paul Chemla. 1993. *Histoire des peuples arabes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ibrahim, Muhammad H. 1986. Standard and prestige language: A problem in Arabic sociolinguistics. *Anthropological linguistics* 28 (1): 115–126.
- Jezek, Elisabetta. 2005. *Lessico: classi di parole, strutture, combinazioni*. Itinerari Linguistica. Bologna: Il Mulino.
- Ježek, Elisabetta & Stefano Rastelli. 2008. Gradiente di Inaccusatività e verbi pronominali in Italiano L2. In Bernini Giuliano, Lorenzo Spreafico, Ada Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra. 79–99.
- Kapeliuk, Olga. 2002. Languages in contact: The contemporary Semitic world'. *Israel Oriental Studies* 20: 307–340.
- Keller, Frank & Antonella Sorace. 2003. Gradient auxiliary selection and impersonal passivization in German: An experimental investigation. *Journal of Linguistics* 39 (1): 57–108.
- Klein, Wolfgang. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, Wolfgang & Norbert Dittmar. 1979. *Developing grammars*. Berlin: Springer.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1989. The learner's problem of arranging words. In MacWhinney Brian, & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press. 292–327
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1992. *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second language research* 13 (4): 301–347.
- Klein, Wolfgang & Christiane Von Stutterheim. 1991. Text structure and referential movement. *Sprache und pragmatic*, 22: 1-32.
- Krashen, Stephen. 1978. The Monitor Model for Second-Language Acquisition. In Gingras, Rosario (edn).
- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lai, Valeria & Arber Agalliu. 2017. Linguaggi e rappresentazioni mediatiche

- dell'immigrazione in Italia. In Centro Studi e Ricerche IDOS & Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, *Dossier Statistico dell'Immigrazione, Rapporto Annuale*. Roma: IDOS. 245-250.
- Lamarra, Annamaria, Pierangela Diadori & Giuseppe Caruso (a cura di). 2017. *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'Italiano L2: uno scenario integrato*. Napoli: Guida.
- Legendre, Géraldine & Antonella Sorace. 2003. Auxiliaires et intransitivité en français et dans les langues romanes. In Godard, Danièle & Anne Abeillé, *Les langues romanes: problèmes de la phrase simple*. Paris: CNRS éditions. 185-234.
- Lenneberg, Eric. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levin, Beth, & Malka Rappaport Hovav. 1995. *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge MA: MIT press.
- Levin, Beth, & Malka Rappaport Hovav. 2005. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lo Jacono, Claudio & Michele Bernardini. 2003. *Storia del mondo islamico (VII-XVI secolo)*. Vol. 1. Torino: Einaudi.
- Macioti, Maria Immacolata & Enrico Pugliese. 2010. *L'esperienza migratoria: immigrati e rifugiati in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Manca, Agnese. 1989. *Grammatica Teorico-Pratica di Arabo Letterario Moderno*. Pubblicazione a cura dell'Associazione Nazionale di Amicizia e Cooperazione Italo-Araba di Roma.
- Marçais, William. 1930. La diglossie arabe. *L'Enseignement public: Revue Pédagogique*, 104 (12) : 401-409.
- Maturi, Pietro. 2016 L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano. In De Meo, Anna (a cura di). 123-138.
- Membretti, Andrea. 2004. Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione. In Chini, Marina (a cura di). 91-115.
- Meiseles, Gustav. 1980. Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum. *Archiwum Linguisticum* 11: 118-148.
- Mellino, Miguel. 2012. *Cittadinanze postcoloniali: Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Roma: Carocci.
- Mitchell, Terence F. 1978. Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant with

- Special Reference to Participle and Tense. *Journal of Linguistics* 14: 227-258.
- Nemser, William. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 115-123.
- Ong, Aihwa. 2013. *Neoliberalismo come eccezione: cittadinanza e sovranità in mutazione*. Edizione italiana a cura di Michele Spanò. La casa Usher.
- Oriente Caputo, Giustina (a cura di). 2007. *Gli immigrati in Campania: evoluzione della presenza, inserimento lavorativo e processi di stabilizzazione*. Politiche migratorie 32. Milano: Franco Angeli.
- Oriente Caputo, Giustina. 2017. L'immigrazione in Campania. In Lamarra, Annamaria, Pierangela Diadori & Giuseppe Caruso (a cura di). 33-42.
- Orletti, Franca. 1988. L'italiano dei filippini a Roma. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 143-159.
- Owens, Jonathan. 2001. Arabic Sociolinguistics. *Arabica*, T. 48, Fasc. 4, *Linguistique Arabe: Sociolinguistique et Histoire de la Langue* : 419-469.
- Pallotti, Gabriele. 2000. *La lingua seconda*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele & Assunta Giuseppina Zedda. 2006. Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità. *Revista de Italianística*, n. 12: 47-64.
- Pane, Aurelio & Salvatore Strozza. 2000. *Gli immigrati in Campania: Una difficile integrazione tra clandestinità e precarietà diffusa*. Torino: Harmattan Italia.
- Perlmutter, David M. . 1978. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 4: 157-190.
- Perlmutter, David M. . 1989. Multiattachment and the unaccusative hypothesis: The perfect auxiliary in Italian. *Probus* 1 (1): 63-120.
- Petti, Alessandro. 2007. *Arcipelaghi e enclave: Architettura dell'ordinamento spaziale contemporaneo*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Pienemann, Martin. 1994. *Towards a theory of processability in second language acquisition*. Canberra: Australian National University.
- Pinto, Maddalena, Giuseppina Elena Vecchione & Elena de Filippo. Essere e divenire. Il senso dell'identità e dell'appartenenza degli immigrati in Campania. In de Filippo, Elena & Salvatore Strozza (a cura di). 171- 192.
- Pittau, Franco (a cura di). 2013. *La comunità marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*. Ricerca condotta del Centro Studi e Ricerche IDOS.

- Pugliese, Enrico, Federica Dolente, Paola Esposito & Mattia Vitiello. 2005. *Migrazioni di genere, ricongiungimenti familiari e condizioni socio-economiche delle donne maghrebine presenti nel territorio regionale campano*. Rapporto di ricerca istituto IRPPS.
- Rastelli, Stefano. 2007. Lexical Aspect and Auxiliary Selection in Italian Learner Corpora. *Linguistica e Filologia* 25: 67–97.
- Rosi, Fabiana & Jessica Cancila. 2008. The Acquisition of Italian Tense-Aspect Morphology: Toward a Native-like Strategy. *Studi e Saggi Linguistici* 0 (0): 169–92.
- Rubin, Aaron D. 2005. *Studies in semitic grammaticalization*. Winona Lake Indiana: Eisenbrauns.
- Ryding, Karin C. 2005. *Modern Standard Arabic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saad, George Nehmeh. 1982. *Transitivity, causation, and passivization: a semantic-syntactic study of the verb in classical Arabic*. London: Kegan Paul International.
- Scalzo, Rosa Angela. 1998. L'approccio comunicativo: Oltre la competenza comunicativa. In Serra Borneto, Carlo (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci. 137–171.
- Schumann, Jhon. 1978. The acculturation model for second language acquisition. In Gingras, Rosario (edn). 27–50
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1–4): 209–232.
- Sorace, Antonella. 1993. Unaccusativity and auxiliary choice in non-native grammars of Italian and French: Asymmetries and predictable indeterminacy. *Journal of French Language Studies* 3 (1): 71–93.
- Sorace, Antonella. 2000. Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language* 76, 4: 859–890.
- Sorace, Antonella. 2004. Gradience at the lexicon-syntax interface: evidence from auxiliary selection and implications for unaccusativity. In Alexiadou Artemis, Elena Anagnostopoulou & Martin Everaert, *The unaccusativity puzzle*. 243–



- Sotgiu, Maria Licia. 2014. *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*. Tesi di dottorato Università La Sapienza di Roma.
- Sotgiu, Maria Licia. 2016. Il plurilinguismo arabo e l'apprendimento dell'italiano. In Vedovelli, Massimo (a cura di). 111-125.
- Strozza, Salvatore. 2015. Finalità, aspetti tecnico-operativi della rilevazione e stime della presenza straniera in Campania. In de Filippo, Elena & Salvatore Strozza (a cura di). 43-65.
- Tani, Ilaria. 2015. *Lingua e legame sociale: la nozione di comunità linguistica e le sue trasformazioni*. Quodlibet.
- Tronconi, Elisabetta. 2001. Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento/apprendimento. In Diadori, Pierangela (a cura di). 120-127.
- Turchetta, Barbara. 1999. Aspetti dell'insegnamento dell'Italiano L2 ad immigrati adulti. In *Linguistica e Filologia, Quaderni dell'Università di Bergamo*, n. 9. 135-50.
- Turchetta, Barbara. 2004. Contatti di Cultura nei processi educativi. In Ghezzi, Chiara, Federica Guerini & Piera Molinelli (a cura di). 41-54.
- Turchetta, Barbara. 2006 Attività comunicative in prospettiva interculturale nella formazione e nel lavoro. In Banfi, Emanuele, Laura Gavioli, Cristina Guardiano & Massimo Vedovelli (a cura di) *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale, Atti del V Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bari, 02-2005*. Perugia: Guerra. 159-178.
- Veccia Vaglieri, Laura & Maria Avino. 2014. *Grammatica teorico-pratica della lingua araba, vol. I*. Roma: IPOCAN Istituto per l'Oriente Carlo Alberto Nallino.
- Valentini, Ada. 2005. Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia. *Linguistica e filologia* 21: 185-208.
- Van Valin, Robert D.Jr. 1990. Semantic Parameters of Split Intransitivity. In *Language*, 66 (2). 221-260.
- Vedovelli, Massimo. 1990. La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'Italiano L2. In Banfi, Emanuele & Patrizia Cordin (a cura di).

- 141-156.
- Vedovelli, Massimo. 2001. La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma. In Barni, Monica & Andrea Villarini (a cura di). 17-44
- Vedovelli, Massimo. 2004. Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino. In Vedovelli, Massimo, Stefania Massara & Anna Giacalone Ramat (a cura di). 17-37.
- Vedovelli, Massimo. 2011. *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di). 2016. *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL, Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*. Canterano (RM): Aracne.
- Vedovelli, Massimo. 2016. Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale. In Vedovelli, Massimo (a cura di). 27-48.
- Vedovelli, Massimo, Stefania Massara & Anna Giacalone Ramat, (a cura di). 2004. *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: Franco Angeli.
- Versteegh, Kees. 1997. *The Arabic Language*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Versteegh, Kees (General ed.), Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich & Andrzej Zaborski (eds). *Encyclopedia of Arabic Language And Linguistics*. Vol. 1-5. Brill.
- Vendler, Zeno. 1957. Verbs and times. *The philosophical review* 66 (2): 143-160.
- Ventura Alberto. 2008. L'Islam sunnita nel periodo classico (VII-XVI secolo). In Filoramo, Giovanni (a cura di), *Islam*. Roma: Laterza. 77-202.
- Viberg, Åka. 1993. Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In Hyltenstam, Kenneth & Åka.Viberg (eds.), *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press. 340-385
- Vietti, Alessandro. 2005. *Come gli immigrati cambiano l'italiano: l'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Franco Angeli.
- Villarini, Andrea. 2000. Le caratteristiche degli apprendenti. In De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci. 71-86.
- Vitolo, Giuseppe & Pietro Maturi. 2016. Migranti a Salerno tra italiano e dialetto. In

- Vedovelli, Massimo (a cura di). 423-441.
- Youssi, Abderrahim. 1983. La triglossie dans la typologie linguistique. *La linguistique*, 19 : 71-83.
- Weinreich, Uriel. 1968. Unilinguisme et multilinguisme. In André Martinet, *Le Langage. Encyclopédie de la Pléiade* (25). Paris: Gallimard. 647-684.

### **Documenti e Report Consultati online:**

I riferimenti alle pagine web sono tutti disponibili al 15-09-2018.

- Associazione Carta di Roma. 2016. *Notizie oltre i muri. Quarto rapporto Carta di Roma 2016*. A cura dell'Osservatorio di Pavia in collaborazione con l'Osservatorio europeo per la sicurezza, consultabile al link: [https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2016/12/Rapporto-2016\\_-cartadiroma.pdf](https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2016/12/Rapporto-2016_-cartadiroma.pdf)
- Centro Studi e Ricerche IDOS & Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali. 2014-2015-2016-2017. *Dossier Statistico dell'Immigrazione, Rapporto Annuale*. Roma: IDOS.
- Fondazione Ismu. 2017. *XXIII RAPPORTO ISMU SULLE MIGRAZIONI 2017*. Consultabile al link: <http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2017/12/Comunicato-23esimo-rapporto-ISMU.pdf>
- Institut National de la Statistique et des études économique (Francia), *Population immigrée par sexe, âge et pays de naissance en 2015*. Consultabile al link: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3569310?sommaire=3569330&geo=FE-1>
- Istituto nazionale di statistica ISTAT. Dati consultabili ai seguenti link:  
 Dati Istat: <http://dati.istat.it/>  
 Serie Storiche: <https://www4.istat.it/it/prodotti/banche-dati/serie-storiche>  
 Immigrati.stat: <http://stra-dati.istat.it/>
- Istituto di ricerca Cattaneo. 2018. *Immigrazione in Italia: tra realtà e percezione*. Consultabile al link:

<http://www.cattaneo.org/wp-content/uploads/2018/08/Analisi-Istituto-Cattaneo-Immigrazione-realt%C3%A0-e-percezione-27-agosto-2018-1.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. 2017a. *La Comunità Egiziana in Italia:*

*Rapporto annuale sulla presenza dei migranti.* Consultabile al link:

<http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202017/Egitto-Sintesi-2017.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. 2017b. *La Comunità Marocchina in Italia: Rapporto annuale sulla presenza dei migranti.* Consultabile al link:

<http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202017/Marocco-Report-2017.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. 2017c. *La Comunità Tunisina in Italia: Rapporto annuale sulla presenza dei migranti.* Consultabile al link:

<http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202017/Tunisia-Report-2017.pdf>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca & Fondazione ISMU. 2016.

*Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto Nazionale A.s. 2014/2015* (a cura di Mariagrazia Santagati e di Vinicio Ongini). Fondazione ISMU, Milano. Consultabile al link:

[http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf)

Pew Research Center. 2015. *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050.* Consultabile al link:

[http://assets.pewresearch.org/wpcontent/uploads/sites/11/2015/03/PF\\_15.04.02\\_ProjectionsFullReport.pdf](http://assets.pewresearch.org/wpcontent/uploads/sites/11/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf)

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

2017a. *International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404);* Consultabile al link:

[http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017\\_Highlights.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf)

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.  
2017b. *World Population Prospects: The 2017 Revision, DVD Edition*.  
Consultabile al link: <https://esa.un.org/unpd/wpp/>



## **APPENDICE I**

### **ELENCO ABBREVIAZIONI**

#### **ABBREVIAZIONI IN GLOSSE**

1 = PRIMA PERSONA

2 = SECONDA PERSONA

3 = TERZA PERSONA

A = ARGOMENTO AGENTE/SOGGETTO DI UN VERBO TRANSITIVO

ACC = ACCUSATIVO

ART = ARTICOLO

DEF = DEFINITO

F = FEMMINILE

IND = INDICATIVO

IPFV = IMPERFETTIVO

INDF = INDEFINITO

M = MASCHILE

NOM = NOMINATIVO

OBJ = ARGOMENTO PAZIENTE/OGGETTO DI UN VERBO TRANSITIVO

OBL= OBLIQUO

PL = PLURALE

POSS = POSSESSIVO

M = MASCHILE

PRF = PERFETTO

REFL= RIFLESSIVO

S = UNICO ARGOMENTO DI UN VERBO INTRANSITIVO

SG = SINGOLARE

SUBJ = CONGIUNTIVO

## APPENDICE II

### SCHEDE INFORMANTI

Nome: Adam

Codice: Ad1

Età: 36

Tunisino, vive dal 2012 in Italia, è sposato con moglie italiana, con la quale ha iniziato a vivere a Napoli dopo un primo periodo da pendolare con la Calabria dove frequentava l'Università. È in Italia stabilmente e lavora come mediatore culturale. Conosceva l'italiano da prima di trasferirsi, avendo frequentato un corso in Tunisia della durata di 8 mesi. Parla arabo, francese e inglese e ha rudimenti di altre lingue (pidgin nigeriano, bengalese, etc.) grazie al suo lavoro. Utilizza l'italiano nella vita di ogni giorno, e poi tutte le lingue necessarie al suo lavoro. Commenta ironicamente la sua posizione lavorativa, inferiore alle aspettative legate alla propria formazione. Non nasconde, nonostante la volontà di non farsi colpire, una certa insofferenza verso le generalizzazioni nei confronti dei migranti. Integrato al punto da essere talvolta confuso per meridionale.

---

Nome: Ali

Codice: Al2

Età: 42

Marocchino, dice di esser scappato per alcune tensioni politiche in Libia nel 2006 fa e arrivato in Italia a Lampedusa. Ha vissuto per tre anni a Palermo e ha girato tutta Italia, tentando la fortuna anche in Francia e in Svizzera. Ora vive a Napoli, con un connazionale col quale divide le spese d'affitto di una stanza. Arrivato col diploma, conoscendo già arabo, francese e spagnolo, ha imparato l'italiano prima con un corso (della durata di 40 giorni) nel centro di accoglienza e poi con l'esercizio quotidiano. Afferma che lo studio dell'italiano per lui sia stato facile perché lingua vicina alle altre neolatine studiate, anche se con differenze nella grammatica. L'italiano è tuttora la



lingua che dice di usare più spesso, anche se interrompe frequentemente il discorso con frasi in francese e si mostra (linguisticamente) più insicuro di quello che dice. È fidanzato con una ragazza polacca conosciuta a Napoli e che ora vive e lavora in Germania: confida di raggiungerla per vivere una situazione più soddisfacente soprattutto dal punto di vista economico, perché a Napoli vive di lavori precari e occasionali (Muratore, venditore di ombrelli e scarpe). Nessun episodio di razzismo, ma è stato arrestato e processato (poi assolto) per spaccio di droga.

---

Nome: Badr

Codice: Ba3

Età: 30

Marocchino, dal 2013 in Italia, vive a Casoria con un connazionale. È arrivato dalla Francia, paese dal quale è passato lungo il suo percorso migratorio, ed è in Europa per una promessa di lavoro di un imprenditore italiano conosciuto in Marocco. Fermatosi alla scuola media, conosce l'arabo e il francese, lingua che però confessa di non parlare benissimo. Ha seguito un breve corso di lingua italiana ma dice di non riuscire ancora a leggere bene la nostra lingua, che però è quella che parla più spesso. Fa il venditore mercatale a Napoli, e approvvigiona merce per italiani in contesti dove si parla anche arabo. Insoddisfatto dei propri guadagni, anche se contento del lavoro che sta facendo, spera di trasferirsi in Francia o di tornare in Marocco. La sua famiglia vive ancora lì, e per lui ha anche organizzato un matrimonio concordato con una ragazza. Nessun episodio di razzismo che lo ha coinvolto direttamente, ma è capitato frequentemente a suoi amici.

---

Nome: Hamza

Codice: Ha4

Età: 31

Marocchino, da 18 anni in Italia, emigra giovanissimo a 13 anni per motivi economici. Vive per 5 anni a Milano, dove arriva per la presenza di un suo fratello e di conoscenti già emigrati dal Marocco. Per non pesare su chi lo ospita inizia però a spacciare droga e finisce più volte in carcere minorile. Trasferito poi in strutture penitenziarie della Campania, inizia attraverso realtà associative il percorso formativo

da mediatore culturale, sua attuale occupazione, e ottiene poi il diploma in scienze sociali. Si stabilisce a Napoli dove vive ormai da 14 anni e dove ha una fidanzata italiana. Parla quasi esclusivamente italiano e afferma di aver voglia di laurearsi. Si dice soddisfatto della propria vita e del proprio percorso, ma ha avviato una attività imprenditoriale in Marocco, che lo fa tornare lì due volte l'anno e che potrebbe portarlo a decidere di rientrare definitivamente in patria nel prossimo futuro. Nessun episodio di razzismo.

---

Nome: Leila

Codice: Le5

Età: 28

Marocchina, arrivata in Italia appena maggiorenne, è stata obbligata all'emigrazione per motivazioni familiari, dato che il padre e il fratello vivevano da tempo in Italia. Vive con i genitori in provincia di Caserta, dopo un brevissimo periodo di permanenza a Brescia. Conosce l'arabo, il francese e alcuni dialetti, parla quotidianamente l'italiano con i propri amici, ma in famiglia parla solo *darija*, il dialetto marocchino. Dell'italiano ritiene ostico in modo particolare l'utilizzo dei tempi verbali e delle parole con lettere doppie, oltre ad ammettere qualche difficoltà di pronuncia legata alla sonorizzazione (p/b). È iscritta come studentessa presso un'università napoletana e si occupa di assistenza legale per immigrati come sportellista di un'associazione a Caserta. Non pensa di tornare in patria per non dover ricominciare di nuovo da capo la propria vita, come già successole, ma sogna di poter vivere un futuro migliore in altre città d'Italia. Numerosi episodi di razzismo, vive in una condizione di costante diffidenza esacerbata dal crescente clima ostile nei confronti degli immigrati e dei musulmani.

---

Nome: Mohammad

Codice: Mo6

Età: 46

Algerino, arrivato in Italia nel 1993 per turismo e rimasto a vivere qui, tra Bari e Napoli. Vive a Napoli e convive con connazionali algerini dopo aver vissuto per diversi anni con italiani dai quali ha sentito un distacco legato a pregiudizi riguardanti il mondo arabo/islamico. Parla arabo con i suoi coinquilini e italiano sul lavoro, con

frequenza maggiore per l'arabo; conosce anche il francese. Distaccatosi dalla “vita precedente”, ha inizialmente studiato e operato come mediatore culturale, poi ha intrapreso un percorso artistico che lo ha portato ad approfondire in modo particolare la cultura italiana e quella napoletana, allestendo spettacoli legati ad esse sia in Algeria che in Italia. Ha imparato l'italiano prima lavorando, poi grazie al corso di formazione da mediatore e a un corso della durata di un anno, e dice di trovarsi benissimo con la lingua. Ha stretto rapporti duraturi con persone italiane ed è qui che si vede in futuro, nonostante conservi ancora molti rapporti con il paese di origine. Dice di aver vissuto molti episodi di razzismo, legati in generale all'essere stranieri – non solo in Italia.

---

Nome: Munir

Codice: Mu7

Età: 52

Marinaio di origine marocchina, è arrivato in Italia per lavoro la prima volta nel 1992 e vive a Napoli stabilmente da un anno e mezzo, dopo aver vissuto nel 2015 per tre mesi a Milano con il fratello. Ha una sua famiglia che vive in Marocco e per la quale ha chiesto il nulla osta per il trasferimento in Italia. Torna comunque in patria per andare a trovare moglie e figli, così come fanno i suoi parenti attualmente in Italia. Ha visto molte città italiane (Milano, Venezia, La Spezia, Genova, Savona, Livorno), ma quasi solo per motivi di lavoro, e non ci passa più di due o tre giorni alla volta. Ha studiato arabo, francese e inglese, parla italiano sul lavoro – dove spesso è obbligato però ad usare l'inglese – e negli scambi quotidiani sul suolo italiano. È completamente autodidatta, ha forti influenze dello spagnolo e del francese nella conversazione, afferma di capire bene l'italiano ma di non riuscire ancora ad esprimersi liberamente. Nessun episodio di razzismo vissuto direttamente, sottolinea però un aumento della diffidenza con l'aumento della presenza degli stranieri in Italia.

---

Nome: Nasser

Codice: Na8

Età: 30

Proveniente dalla Mauritania, è emigrato per problemi politici ed è richiedente asilo. Laureato in Economia, è arrivato senza conoscere una parola di italiano, che ha

studiato nell'anno e mezzo di permanenza sul nostro territorio, frequentando corsi nel centro di accoglienza e presso realtà volontarie, conseguendo certificazione di livello A2, in attesa di fare esame anche per B1 e B2. Attualmente inoccupato, vorrebbe frequentare un master in università italiane e studia per diventare mediatore culturale. Vive a Napoli con una ragazza italiana, parla italiano ogni giorno ma con passaggi in francese se in difficoltà, che si evidenziano frequenti anche nell'intervista. Trova difficile l'apprendimento della nuova lingua perché non esistono libri dedicati a chi si avvicina all'italiano dall'arabo. Insoddisfatto della vita a Napoli, vorrebbe andare via nonostante riconosca alla città un grado di razzismo decisamente inferiore rispetto alle esperienze fatte nella sua permanenza in Italia, caratterizzate da episodi discriminatori soprattutto in situazioni di incertezza e necessità di orientamento.

---

Nome: Omar

Codice: Om9

Età: 30

Famiglia originaria del Chad, ma nato e cresciuto in Libia. Obbligato alla fuga a causa dello scoppio della guerra tra Gheddafi e i ribelli della propria tribù; fugge in barca e arriva a Lampedusa nel 2011. Dopo un anno in un centro di accoglienza in Italia, va in Svezia, ma torna in Italia dopo tre anni perché obbligato dalle normative europee (trattato di Dublino). Dal 2015 vive da solo in un monolocale e ha molte difficoltà ad integrarsi con le comunità di altri paesi africani, preferisce frequentare persone italiane (ha una partner napoletana). Frequenta un corso di italiano della durata di 6 mesi, ma trova molto difficile la lingua con particolare riferimento alla grammatica e alla scrittura. Riferisce di aver avuto un enorme aiuto dalle amicizie con persone italiane costruite nel corso del tempo. Parla però italiano con gli italiani e arabo con le altre persone provenienti dal mondo arabo. Ha visto altre città italiane in brevi viaggi di piacere ma afferma di non essersi mai trovato bene come a Napoli. Vorrebbe andare in Chad e riunirsi con la famiglia che si è separata con lo scoppio della guerra. Ha vissuto pochi episodi di razzismo, ma è rimasto molto colpito dall'aver subito un episodio di violenza compiuto da un rappresentante dello stato italiano durante l'esercizio delle sue funzioni.

---

Nome: Rachid

Codice: Ra10

Età: 58

Marocchino, è arrivato in Italia con un visto turistico nel 2012. Ha vissuto prima a Perugia e poi si è trasferito a Napoli, vive nella provincia vesuviana con la famiglia formata dalla moglie e due bambini. Ha studiato fino a livelli alti in Marocco e conosceva, prima di arrivare in Italia, l'arabo, il francese, lo spagnolo e l'inglese. Ha lavorato con grandi ditte di trasporti che però hanno avuto problemi, e attualmente è disoccupato. La moglie non parla ancora italiano e la lingua di comunicazione quotidiana di Rachid è, pertanto, il francese e l'arabo. È autodidatta, e sostiene che nel processo di apprendimento gli ostacoli maggiori siano la poca propensione degli italiani alla comprensione della lingua poco pulita dei migranti e la poca presenza della lingua italiana nelle comunicazioni internazionali. Ha intenzione di proseguire il proprio percorso di stabilizzazione in Italia, anche se è meravigliato dalla poca conoscenza, da parte degli italiani, dei fenomeni legati al mondo arabo e musulmano.

---

Nome: Souad

Codice: So11

Età: 54

Algerina, prima di arrivare in Italia è emigrata in Francia dove ha vissuto diversi anni con gli zii. Ha deciso di iniziare a portare il velo dopo l'evento traumatico della morte di sua madre, quando era in Francia. Poi ha conosciuto il marito, che si trovava spesso a Napoli per lavoro e ci si è trasferita nel 2000. Vive oggi nel centro storico di Napoli con il marito e i due figli, con i quali parla principalmente in arabo e in francese. Arrivata in Italia senza conoscere una parola di italiano, "confessa" di non essersi impegnata molto nel corso degli anni, anche perché per i primi tre anni riferisce di non essere praticamente uscita di casa. Si è di fatto dovuta "sforzare" di usare l'italiano dal momento della nascita dei figli, quando ha dovuto obbligatoriamente partorire a Napoli e si è dovuta confrontare con le difficoltà dovute al crescere i bambini in un luogo straniero. Conosce l'arabo, il francese e diversi dialetti arabi imparati da autodidatta. Sta seguendo un corso di italiano ma ammette di avere ancora molti problemi con la

scrittura, la lettura e la lingua parlata. Non ha vissuto episodi diretti di razzismo, ma ha notato un aumento della diffidenza legata agli scenari internazionali.

---

Nome: Youssef

Codice: Yo12

Età: 33

Nato in Mauritania, se n'è allontanato a 15 anni passando per Gambia, Senegal e Libia. Da lì è dovuto scappare per lo scoppio della guerra in un momento in cui aveva un buon lavoro e una situazione economica invidiabile. Affronta un pericoloso viaggio in mare e si dice miracolato ad essere approdato in Italia, nel 2011. Passa circa 3 anni in diversi centri di accoglienza in provincia di Salerno. Di fronte all'impossibilità di trovare un lavoro fisso prova ad andare in Francia e Svizzera, ma viene rispedito a Salerno dove resta, per un breve periodo, senza dimora. Trasferitosi a Napoli, viene aiutato da un connazionale, ricomincia a lavorare, e si stabilizza. Convive ora con una donna connazionale con la quale parla arabo. Oltre questo, conosce inglese, wolof e bambarà, e ha imparato l'italiano senza alcun corso o scuola. Pochissimi episodi di razzismo, legati a pregiudizi di estranei nelle relazioni con persone dell'altro sesso.

## **APPENDICE III**

### **QUESTIONARIO GENERALE**

#### **Informazioni biografiche**

- 1) Qual è il suo paese d'origine? Da quale città o zona del suo paese proviene?
- 2) Con chi è arrivato in Italia?
- 3) Quali sono i motivi che hanno spinto lei (o la sua famiglia) a trasferirsi in Italia?
- 4) Quanti anni ha?
- 5) Che livello scolastico ha (se non hanno finito il liceo, l'università ecc., chiedere il numero di anni del percorso scolastico seguito)?
- 6) Che religione professa?
- 7) Da quanto tempo risiede in Italia?
- 8) Ha vissuto in altre città italiane prima di venire a Napoli?? Se sì, per quanto tempo? Perché si è spostato?
- 9) Che lavoro svolge?
- 10) Se attualmente è disoccupato/a, ha mai lavorato in Italia in precedenza? Se sì, cosa faceva?
- 11) Ha mai lavorato nel suo paese? Se sì, cosa faceva?
- 12) È sposato o ha un fidanzato/una fidanzata?
- 13) Qual è la nazionalità del coniuge/fidanzato/a?
- 14) Qual è il livello di istruzione del coniuge/fidanzato/a?
- 15) Qual è il lavoro del coniuge/fidanzato/a?

#### **Informazioni sulla competenza linguistica**

- 16) Qual è la tua lingua materna?
- 17) Come ha appreso la nostra lingua?
- 18) Ha mai frequentato un corso di italiano? Se sì per quanto tempo e dove?
- 19) Le piacerebbe seguire un corso di italiano per stranieri?
- 20) Le piace l'italiano?

- 21) Lo trova facile o difficile?
- 22) Ha appreso il napoletano o l'italiano?
- 23) Sa distinguere l'italiano dal napoletano?
- 24) Cosa trova difficile in italiano (o napoletano), quando deve comunicare?
- 25) Che lingua usa nell'ambiente di lavoro (lavoro attuale e eventuali lavori passati)?
- 26) Legge giornali italiani? Se sì quanto spesso?
- 27) Vede la TV italiana? Se sì quanto spesso?
- 28) Legge giornali in L1?
- 29) Vede programmi televisivi in L1?
- 30) È in Italia con la famiglia? Se sì, quale lingua usa in famiglia, ovvero con i genitori? E con i fratelli?
- 31) Con chi vive altrimenti?
- 32) Che lingua usa (eventualmente) con il coinquilino/i coinquilini?
- 33) Quale lingua usa quando parla con i suoi connazionali?
- 34) Quale lingua usa quando si rivolge agli italiani?
- 35) Ha un marito/una moglie o un partner italiano? Ha un partner straniero? Che lingua usa con il partner?
- 36) Se ha figli, che lingua usa con i figli?
- 37) A cosa pensa sia utile per uno straniero, una migliore conoscenza dell'italiano? (Integrarsi meglio nella società, avere più opportunità di lavoro, relazionarsi con gli altri, altro).
- 38) Cosa pensa sia utile per uno straniero appena arrivato in Italia? (La conoscenza delle leggi, la conoscenza della lingua, la conoscenza della cultura).
- 39) Conosce altre lingue straniere? Se sì, quali?
- 40) A quale età le ha apprese (specificare per ciascuna)?
- 41) Le pratica?
- 42) se sì, come le pratica?
- 43) Pensa che qualcuna delle lingue che conosce sia più vicina all'italiano? Se sì se ne serve o se ne è servito per parlare in italiano? Se sì quali?



**Informazioni sull'inserimento sociale**

- 44) Che cosa pensa della città di Napoli?
- 45) Che cosa pensa dei napoletani?
- 46) Crede che i napoletani siano razzisti o tolleranti?
- 47) È mai stato vittima di episodi di razzismo? Me ne vorrebbe parlare?
- 48) Frequenta più italiani o più stranieri?
- 49) Ha amici italiani?
- 50) Lei si sente inserito/a nella società napoletana o comunque nel comune in cui vive?
- 51) Ha sempre vissuto nello stesso comune? Se no, in quali altri comuni della provincia di Napoli ha vissuto? Perché si è spostato?
- 52) Pensa di restare a Napoli o di trasferirsi in un'altra città italiana?
- 53) Se vuole trasferirsi, dove pensa di andare?
- 54) Vuole restare in Italia per sempre o solo per alcuni anni?
- 55) In futuro le piacerebbe ritornare nel tuo paese di origine o emigrare altrove?

**Domande aggiuntive per la narrazione biografica:**

- Come sei arrivato in Italia?
- Hai mai vissuto un'esperienza di razzismo?
- Hai mai vissuto un'esperienza pericolosa o che ha comportato grande paura?
- Vorresti raccontarmi un episodio significativo della tua vita? (che sia accaduto in Italia, nel proprio paese, quand'era bambino ecc.)
- Ti va se mi descrivi cosa succede in un giorno di festa nel tuo paese?

